



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

EDUARDO GARCIA RAMOS

**TENENTISMO ÀS AVESSAS:  
UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE SUA RESSIGNIFICAÇÃO  
POLÍTICA A PARTIR DE MANUAIS DIDÁTICOS (1937-1945)**

EDUARDO GARCIA RAMOS

**TENENTISMO ÀS AVESSAS:**  
UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE SUA RESSIGNIFICAÇÃO  
POLÍTICA A PARTIR DE MANUAIS DIDÁTICOS (1937-1945)

Dissertação de mestrado apresentada à  
Universidade Estadual de Londrina - UEL, como  
requisito parcial para a obtenção do título de  
Mestre em História Social.

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Cardoso Alves.

Londrina  
2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Ramos, Eduardo Garcia.

Tenentismo às avessas: uma análise do processo de sua ressignificação política a partir de manuais didáticos (1937-1945). / Eduardo Garcia Ramos. – Londrina, 2026.  
121 f. : il.

Orientador: Ronaldo Cardoso Alves.

Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, 2026.  
Inclui bibliografia.

1. Tenentismo - Tese. 2. Ensino de História - Tese. 3. Livros Didáticos - Tese.  
4. Consciência Histórica - Tese. I. Alves, Ronaldo Cardoso. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História Social. III. Título.

CDU 93

EDUARDO GARCIA RAMOS

**TENENTISMO ÀS AVESSAS:**  
UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE SUA RESSIGNIFICAÇÃO  
POLÍTICA A PARTIR DE MANUAIS DIDÁTICOS (1937-1945)

Dissertação de mestrado apresentada à  
Universidade Estadual de Londrina - UEL, como  
requisito parcial para a obtenção do título de  
Mestre em História Social.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Cardoso Alves  
Universidade Estadual de Paulista –  
UNESP/Assis

---

Prof. Dr. Richard Gonçalves Andre  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciana de Fátima Marinho  
Evangelista  
Universidade Estadual Paulista – UNESP/Assis

Londrina, 26 de fevereiro de 2026.

## AGRADECIMENTOS

A presente dissertação não foi, de forma alguma, uma produção individual, mas o resultado de um esforço coletivo empreendido por diversas pessoas, onde, a mim, coube apenas a realização da pesquisa e sua escrita, por mais difícil que tenha sido esse processo. Portanto, meus agradecimentos vão, em maior parte, para aqueles que possivelmente jamais lerão essas páginas, mas que sem os quais, a escrita delas não teria sido possível.

À família que me criou, agradeço o amparo e por terem me possibilitado chegar até aqui. À minha mãe, Luciana, por ter incentivado desde cedo o gosto pela leitura, e por mostrar que sempre terei uma base, não importa a quantos quilômetros de distância. Ao meu pai, Anilton, por ter ensinado ao longo de todos esses anos o significado de presença, e que essa vai muito além de palavras e de um laço sanguíneo. Ao meu irmão, Guilherme, que desde o dia em que me mudei de cidade para fazer a graduação, me acompanhou durante as viagens, e em breve dará início à sua própria experiência universitária. À minha avó, Lindinalva, por todo o suporte, carinho e preocupação. Tudo o que faço é por vocês.

Agradeço aos professores que durante toda a trajetória, me inspiraram e motivaram a chegar até aqui. Aos professores do período escolar: Ariadne, Walter e Ernane, por terem sido as primeiras referências; à diretora Sônia, que através das muitas broncas e do apoio incondicional, fez com que eu atribuísse sentido a minha formação; à Nalija, por ter moldado a maneira como escrevo; Marcos e Dani, por terem acreditado em mim quando me encontrava completamente perdido; Rogger e Sartô, por terem, em suas aulas, me inspirado a optar pelo curso Licenciatura em História na FCL/UNESP - Assis, onde tudo começou; ao professor doutor Fernando Lucas, também meu primo, por, ao saber de meu interesse em cursar História, ter me levado para assistir uma aula da graduação. Também aos professores com quem tive a honra de trabalhar ao lado, após iniciar a carreira docente. Que sorte a minha ter sido rodeado por tantas referências ao longo de toda a trajetória escolar, acadêmica e profissional.

Ao meu orientador, professor doutor Ronaldo Cardoso Alves, agradeço por ter confiado em meu trabalho, me incentivado a pleitear uma vaga no mestrado, e por não ter desistido de mim, mesmo quando eu estava em vias de fazê-lo. Sua paciência e orientação foram fundamentais para a realização deste trabalho,

tenho muito orgulho em poder dizer que fui seu aluno e orientando. À professora doutora Luciana Evangelista, por gentilmente ter aceitado o pedido para compor a banca, e pelos conselhos fundamentais para a elaboração desta pesquisa. Ao professor doutor Richard Andre, agradeço pelas melhores aulas que assisti desde minha chegada à UEL, e por ter aceitado o convite para compor a banca, nossos diálogos em muito contribuíram para que se formulasse a proposta teórica do presente estudo.

Aos companheiros de mestrado, cuja companhia, as conversas e os conselhos foram fundamentais para que eu encontrasse uma forma escrever esta dissertação: Mateus, Matheus, Kauany, Malu, Bibe, Daniel e Jasmine. O mestrado teria sido muito mais difícil sem a presença de vocês.

Aos amigos que fiz pelo caminho, agradeço, nas palavras de Maria Bethânia, por manterem a coragem de gostar de mim, apesar de mim. Essa certamente não é uma tarefa fácil, mas o amparo e o companheirismo de vocês é o que me mantém de pé. Ao Demétrio, Luciana e João que se tornaram minha segunda família, e sem o apoio dos quais, nada disso teria sido possível. Ao Go, Bino e Mateus; à Fernanda, Aurora, Larissa, Bia e Elise; ao Nico, que em breve dará à luz; ao Lucão, Vanessa, Thais, Kai e Ana Carolina, meus companheiros de graduação; à Sabrina, Stéfanie e Ana Júlia. Ao Hito, Ren, Lorraine, e os demais amigos que me foram apresentados através da UEL. À Anna Bárbara, sem a qual não seria possível falar de minha vida nos últimos meses. Eu amo todos vocês.

Enfim, a todas as pessoas que, de alguma forma, fizeram parte de minha trajetória, que me incentivaram, ouviram, inspiraram ou ensinaram. Certamente existe um pouco de vocês em cada uma dessas páginas.

RAMOS, Eduardo Garcia. **Tenentismo às avessas**: uma análise do processo de sua ressignificação política a partir de manuais didáticos (1937-1945). 2026. 121 f. Dissertação de Mestrado (Pós-Graduação em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2026.

## RESUMO

Um século se passou desde a eclosão de um conjunto de revoltas armadas promovidas pela jovem oficialidade do Exército, conhecidas como Tenentismo. Desde então, o objeto tem sido amplamente debatido pela Historiografia, levando em consideração sua influência sob os rumos tomados pela História do Brasil Republicano ao longo do século passado. Tal relevância não teria passado imune aos interesses das oligarquias dissidentes lideradas por Getúlio Vargas, para as quais interessavam utilizar do prestígio simbólico desses “tenentes” para legitimar o golpe de Estado de 1930, ao mesmo tempo em que esvaziariam o caráter contestador do movimento ao poder instituído durante o processo de homogeneização das Forças Armadas, rumo aos preparativos para o golpe que instalaria o Estado Novo, em 1937. Interessa para esta pesquisa, portanto, compreender de que forma o Tenentismo foi representado nos livros didáticos de História do Brasil destinados ao Ensino Secundário, durante o período do Estado Novo (1937-1945), identificando em suas narrativas, o processo de exclusão e ressignificação política do movimento. Entende-se aqui, a Escola enquanto instituição transmissora de valores culturais e políticos capazes de legitimar determinadas visões de mundo conforme interesses. Os livros didáticos são concebidos como importantes ferramentas na difusão dos ideais almejados pelo poder vigente, dado seu caráter abrangente na realidade escolar, devendo ser analisados à luz de suas representações e das políticas concebidas em seus arredores. Será utilizada como fonte a obra “História do Brasil para o Quarto Ano Ginásial”, de Joaquim Silva (1944). A metodologia empregada para este processo, consiste na Análise de Conteúdo, proposta por Laurence Bardin (1977), a fim de se estabelecer critérios de organicidade para identificar a maneira como os eventos em questão foram narrados, em conjunto com o contexto histórico no qual esses materiais foram elaborados, tais como as políticas educacionais de caráter centralizador vigentes a partir da década de 1930, articuladas às transformações pelas quais passou a disciplina de História durante o período. Como referenciais teóricos, serão utilizados os estudos de Arnaldo Pinto Junior (2010), Kênia Hilda Moreira (2011) e Wanessa Tag Wendt (2015), além de conceitos estabelecidos pela Didática da História, como o de Consciência Histórica, de Jörn Rüsen (2007), visando perceber a forma como o passado, através de operações mentais, é utilizado para orientar as ações no presente. A articulação desses conceitos para a arguição de materiais didáticos é feita a partir dos estudos de Ronaldo Cardoso Alves (2021) acerca da Didática da História, e de Alain Choppin (2004) sobre o Estado da Arte. Através dessa investigação, foi possível observar a veiculação de uma Consciência História Tradicional e Exemplar nas narrativas dos livros didáticos, além da maneira como o movimento tenentista foi representado pelos autores conforme os interesses varguistas.

**Palavras-chave:** Tenentismo; Estado Novo; Ensino de História; Livros Didáticos; Representações; Consciência Histórica.

RAMOS, Eduardo Garcia. **Tenentismo from inside out: an analysis of its political resignification in school textbooks (1937-1945).** 2026. 121 p. Master's Degree Dissertation (Postgraduate Program in Social History) – State University of Londrina. Londrina, Brazil, 2026.

## ABSTRACT

A century has passed since the outbreak of a series of armed revolts led by junior Army officers, known as *Tenentismo*. Since then, the subject has been widely debated in historiography, considering its influence on the course of Brazilian Republican History throughout the last century. Such relevance would not have been immune to the interests of the dissident oligarchies led by Getúlio Vargas, who sought to use the symbolic prestige of these "tenentes" to legitimize the 1930 Revolution, while simultaneously emptying the movement's contestatory character vis-à-vis the established power during the process of homogenizing the Armed Forces, in preparation for the coup that would install the Estado Novo in 1937. This research therefore aims to understand how Tenentismo was represented in Brazilian History textbooks for Secondary Education during the Estado Novo period (1937-1945), identifying in their narratives the process of the movement's exclusion and political resignification. The School is understood here, as an institution transmitting cultural and political values capable of legitimizing certain worldviews according to specific interests (Ferreira, 2008). Textbooks are conceived as important tools in disseminating the ideals sought by the ruling power, given their broad reach within the school environment, and must be analyzed considering their representations and the policies conceived around them. The primary source will be the work "*História do Brasil para o Quarto Ano Ginásial*," by Joaquim Silva (1944). The methodology employed for this process consists of Content Analysis, proposed by Laurence Bardin (1977), to establish criteria of organicity to identify how the events in question were narrated, in conjunction with the historical context in which these materials were produced, such as the centralizing educational policies in effect from the 1930s onwards, articulated with the transformations undergone by the History discipline during the period. As a theoretical basis, the work of Arnaldo Pinto Junior (2010), Kênia Hilda Moreira (2011) and Wanessa Tag Wendt (2015) will be appropriated, such as concepts established by History Didactics like Historical Consciousness by Jörn Rüsen (2007), aiming to perceive how the past, through mental operations, is used to guide actions in the present. The articulation of these concepts for examining didactic materials is based on the studies of Ronaldo Cardoso Alves (2021) on History Didactics, and of Alain Choppin (2004) on the State of the Art. Through this investigation, it was possible to observe the dissemination of a Traditional and Exemplary Historical Consciousness in the textbook narratives, as well as the way that the tenentista movement was represented by the authors in accordance with Vargas interests.

**Key-words:** Tenentismo; Estado Novo; Teaching of History; School Textbooks; Representations; Historical Consciousness.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Capa do livro didático de Joaquim Silva (1944) .....	55
<b>Figura 2</b> – Sumário contendo os apêndices destinados ao período republicano.....	55
<b>Figura 3</b> – Datas notáveis: “A Revolta do General Isidoro” .....	56
<b>Figura 4</b> – Sumário da Unidade VIII, §.1: Os governos republicanos.....	56
<b>Figura 5</b> – Para exercícios escritos: “As classes armadas e a defesa nacional” .....	57
<b>Figura 6</b> – O reaparelhamento das forças armadas.....	105

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Unidades de registro temáticas inseridas em suas unidades de contexto.....	97
--	----

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Seriação da disciplina História do Brasil: 1930-1945 .....	43
<b>Quadro 2</b> – Composição do corpus documental .....	93

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACB	Ação Católica Brasileira
AIB	Ação Integralista Brasileira
CEN	Companhia Editora Nacional
ANL	Aliança Nacional Libertadora
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
CPII	Colégio Pedro II
DOU	Diário Oficial da União
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP
GEAP	Grupo Escolar Antonio Padilha
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico do Brasil
LEMAD	Laboratório de Ensino e Material Didático
MES	Ministério da Educação e Saúde
LEPEDIH	Laboratório de Estudos e Pesquisa em Didática da História
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PPGHS	Programa de Pós-Graduação em História Social da UEL
PRF	Partido Republicano Federal
PRP	Partido Republicano Paulista
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>1</b>	<b>CAPÍTULO 1 – O LIVRO DIDÁTICO ENQUANTO OBJETO DE PESQUISA</b> .....	24
1.1	O percurso dos livros didáticos rumo à 1930.....	29
1.2	As reformas educacionais da Era Vargas.....	34
1.3	Os livros didáticos de história do Brasil.....	44
1.4	Em síntese.....	57
<b>2</b>	<b>CAPÍTULO 2 – TENENTISMO E HISTORIOGRAFIA</b> .....	59
2.1	Os levantes armados da década de 1920.....	59
2.2	A república oligárquica em crise e o advento do tenentismo.....	64
2.3	O tenentismo após 1930 e o reaparelhamento das forças armadas.....	75
2.4	Em síntese.....	88
<b>3</b>	<b>CAPÍTULO 3 – O PROCESSO DE COOPTAÇÃO E EXCLUSÃO DO TENENTISMO ATRAVÉS DOS LIVROS DIDÁTICOS</b> .....	92
3.1	Análise de conteúdo.....	92
3.2	Construção da consciência histórica.....	105
	<b>CONCLUSÃO</b> .....	114
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	117

## INTRODUÇÃO

O interesse inicial em debruçar-me sobre o estudo da temática Tenentismo surgiu durante a segunda metade do curso de Licenciatura em História realizado na Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (FCL/UNESP) – campus de Assis. Durante a leitura de um texto sobre o tema para a disciplina de Brasil Republicano I, me deparei com a menção de minha cidade natal, Três Lagoas, no atual estado do Mato Grosso do Sul. A partir daí, seguindo a premissa de que o historiador sempre parte do presente para formular suas questões acerca do passado (Hobsbawm, 1998), surgiu o questionamento pelos motivos que teriam levado uma cidadezinha tão geograficamente afastada do cenário político nacional, a contar com tão ampla estrutura militar.

Na medida em que algumas dessas dúvidas eram sanadas, conforme imergia nas leituras acerca do tema, me instigou profundamente a tradição intervencionista exercida pelas Forças Armadas no Brasil e sua forte ligação com o apelo republicano desde o séc. XIX, sobretudo em um momento em que vivíamos sob um governo que constantemente evocava o passado militarista de nossas instituições.

Em uma sequência de questionamentos e coincidências, dadas não apenas pelo fato de 2022 ter sido o ano em que concluí a graduação e pleiteei uma vaga no Programa de Pós-Graduação em História Social pela Universidade Estadual de Londrina (PPGHS/UDEL), iniciando os estudos para a elaboração da pesquisa que viria a se tornar a presente dissertação, mas também pela eclosão dessas rebeliões armadas conhecidas como Tenentismo, estarem entrando em seu centenário. A partir de então, encontrei um terreno fértil para a formulação de certas hipóteses acerca da continuidade deste processo em nosso tempo presente.

Contudo, decorrido menos de um semestre desses acontecimentos narrados, ao se iniciar o ano de 2023, aconteceu na capital federal, uma tentativa de ruptura do Estado Democrático de Direito, apoiada por setores civis e, curiosamente, uma parcela das Forças Armadas (Prazeres; Alvim, 2024). Pela primeira vez, desde as rebeliões promovidas pelos “tenentes” entre as décadas de 1920 e 1930, setores isolados das Forças Armadas tentaram levar a cabo um processo de tomada do Estado, quebrando a hierarquia militar do Estado-maior (Forjaz, 1983).

Além disso, passados mais dois anos deste ocorrido, também pela primeira vez na História do Brasil Republicano, militares foram julgados por instituições civis, condenados e presos por tentativa de Golpe de Estado<sup>1</sup>, tornando evidente a relevância deste assunto e suas influências no tempo presente, e ainda que tendo sido amplamente discutido pela historiografia, mostra-se longe de estar completamente esgotado. O advento do centenário das revoltas tenentistas permite uma reflexão acerca do papel exercido pelas Forças Armadas no cenário do Brasil Republicano, sobretudo no sentido de intervenção política.

A década de 1920 representa um marco fundamental para a compreensão dos fatores que levaram à queda da Primeira República no Brasil, também conhecida pela historiografia como República Oligárquica (1889 – 1930). O ano de 1922 foi, sobretudo, palco de acontecimentos marcantes como o centenário da Independência, a criação do Partido Comunista Brasileiro, decorrente das lutas operárias e a Semana de Arte Moderna. Entretanto, em 5 de julho, também se iniciou um longo período de revoltas armadas que desestabilizariam, ainda mais, o frágil equilíbrio do poder vigente durante a Primeira República (Schwarcz & Starling, 2016, p. 347), ficando conhecidas na posteridade como Tenentismo.

Segundo Anita Leocadia Prestes (2014, p. 13), esse termo é usado para designar os movimentos de rebeldia da jovem oficialidade militar ocorridos no Brasil ao longo da década de 1920 e 1930, tendo como principais expressões a Marcha dos Dezoito do Forte de Copacabana em 1922, o Levante de São Paulo e a Comuna de Manaus em 1924, e a Coluna Prestes de 1924 a 1927. Além disso, seus combatentes foram elemento fundamental para o triunfo da Aliança Liberal na chamada “Revolução de 1930”, golpe de Estado que destituiu Washington Luís da presidência e leva Getúlio Vargas ao poder (Fausto, 1997, p. 103). O movimento, contudo, não se restringe apenas aos levantes armados, devido ao fato de muitos desses militares terem atuado ativamente no Governo Central que se instituiu após 1930.

---

<sup>1</sup> Pela primeira vez na história do Brasil, militares são presos por golpe de Estado. **Jornal Nacional (G1)**, 25 nov. 2025. Disponível em: <<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2025/11/25/pela-primeira-vez-na-historia-do-brasil-militares-sao-presos-por-golpe-de-estado.ghtml>>. Acesso em 02/12/2025.

Em suma, o tenentismo corresponde a um momento da História do Brasil Republicano, onde houve a quebra da unidade militar a partir de um largo grupo de militares dissidentes, cujo objetivo era romper com o Estado Oligárquico vigente durante a Primeira República. Esse acontecimento é fundamental para a compreensão dos rumos que tomariam a política brasileira ao longo do século passado, pois há registros da presença desses “tenentes”<sup>2</sup> “em todos os golpes, conspirações e rebeliões militares que datam da década de 20 até a eclosão do golpe que instalou o Regime Militar em 1964” (Granato, 2022, p. 56).

As origens e o sentido do tenentismo vêm sendo discutidos pela Historiografia pelo menos desde a década de 1930. Entre as principais análises, encontram-se as de Virgínio Santa Rosa (1933); Maria Cecília S. Forjaz (1977; 1983); Nelson W. Sodré (1978); Anita Leocadia Prestes (1997; 2014); Boris Fausto (1997) e Mário Cléber M. Lanna Junior (2003). As narrativas aqui mencionadas, constituem diferentes interpretações acerca do objeto de investigação proposto por esta pesquisa. A primeira delas, defendia o fato de os “tenentes” serem expressões dos setores médios urbanos em ascensão que reivindicavam representação política, sendo este o caso dos escritos de Santa Rosa e Sodré. Outra linha interpretativa, defendida sobretudo por Fausto, entende que essas rebeliões aconteceram devido ao fato de seus integrantes, por se encontrarem dentro do aparato das Forças Armadas, possuírem plenas condições de levarem o processo revolucionário à cabo, sendo, portanto, um movimento exclusivamente militar, isolado das classes médias.

Há, por fim, a linha interpretativa a ser utilizada para a elaboração desta pesquisa, estruturada pelas obras de Forjaz, Prestes e Lanna Junior. Seus argumentos levam a entender que as revoltas tenentistas foram fruto da junção de diversos fatores a serem entendidos, levando em consideração a historicidade de seu tempo, incluindo tanto as origens desses militares nos setores médios quanto o fato de integrarem o aparato militar do Estado.

Ao refletir sobre o sentido do Tenentismo, Prestes (1997, p. 26) argumenta que o movimento fora exaurido de sua índole contestadora aos setores oligárquicos e

---

<sup>2</sup> O Tenentismo foi um movimento levado a cabo por militares de média e baixa patente do Exército. O uso das aspas para nos referirmos aos envolvidos se deve ao fato de nem todos possuírem a patente de Tenente. Citando um breve exemplo, podemos destacar a presença do General Isidoro Dias Lopes, para além da presença de civis endossando as colunas do movimento.

transformado em símbolo pelos militares reacionários dos períodos históricos que se seguiram a 1930. Segundo a autora, o clímax desse movimento teria sido o Golpe de 1964, quando os golpistas se autoproclamaram continuadores dos ideais tenentistas da década de 1920. Todavia, entre os levantes armados da década de 1920, a participação dos “tenentes” no Governo Central e sua transformação em símbolo de legitimidade, encontra-se um dos elementos propulsores da elaboração desta análise: o desmonte e apropriação do Tenentismo no cenário político-militar a partir da homogeneização do aparato das Forças Armadas e o advento da ascensão de Vargas ao poder.

Acerca das razões responsáveis por esta ruptura, destaca-se a descaracterização do movimento tenentista após o triunfo revolucionário de 1930, enfatizando em primeiro lugar a reorganização burocrática do Exército que vinha acontecendo desde o início do século XX e teve sua culminância após 1930. De acordo com Maria Cecília S. Forjaz, o processo de transição da Primeira para a Segunda República foi marcado pela modernização e profissionalização do Exército a partir da centralização de sua estrutura. Até as primeiras décadas do século passado, as Forças Armadas ainda não dispunham de monopólio do uso legítimo da violência, uma vez que disputavam espaço com as polícias militares estaduais a mando das oligarquias, além da Guarda Nacional.

Esse panorama começaria a mudar sob influência estrangeira a partir das mudanças trazidas por oficiais brasileiros, outrora mandados para estagiar nos exércitos alemão e pela vinda da Missão Francesa a fim de reformular a estrutura das Forças Armadas Brasileiras. Entre as principais mudanças trazidas por esses “jovens turcos”<sup>3</sup> e pela Missão Militar Francesa, é possível destacar a criação de um Estado-Maior, responsável pela formulação e centralização das políticas de defesa nacional.

Em síntese, o tenentismo se mostraria incompatível com essa nova organização, considerando o fato de os “tenentes” serem adeptos de um modelo de intervenção de caráter independente, pautado na quebra da hierarquia militar, uma

---

<sup>3</sup> Jovens turcos foi o nome atribuído aos oficiais do Exército Brasileiro mandados para estagiar no Exército alemão entre os anos de 1906 e 1910.

vez que seus integrantes não foram afetados por essas mudanças estruturais ocorridas no Exército:

No período em que os tenentes faziam suas revoluções e marchavam pelo Brasil com sua Coluna é que se generalizou no Exército uma nova mentalidade militar que gradativamente se tornou predominante: Este novo tipo de oficialato passou seu tempo estudando técnicas militares modernas. [...] Aprendeu com os franceses o que era um exército moderno, tecnicamente eficiente, unido e disciplinado. O tenentismo foi, portanto, um grupo militar que ficou imune às influências da missão; mais do que isso, os revolucionários eram hostis à mentalidade militar francesa e aos vínculos com a França que implicavam a obrigatoriedade da aquisição de armamentos nesse país. (Forjaz, 1983, p. 5-6, adaptado).

É preciso levar em consideração, também, o rompimento de Luís Carlos Prestes com os demais “tenentes” após o exílio da Coluna, em 1927, pois enquanto este aderiu à ideologia comunista, a maior parte dos demais integrantes da Coluna endossaram as fileiras da Aliança Liberal, “servindo posteriormente ao poder estabelecido com a derrocada da República Velha” (Prestes, 1990, p. 25). Além da reorganização do aparato militar, a historiadora Anita Prestes afirma que era de suma importância para a classe dominante desvincular a imagem da Coluna de Prestes, uma vez que este, a partir de 1930, estaria alinhado à União Soviética: “Para os vitoriosos de 30, tratava-se, pois, de travar um combate sem tréguas contra o comunismo e também contra Prestes” (Prestes, 1990. p. 25).

Outra razão para o desmonte do Tenentismo enquanto movimento e o conseqüente apagamento da Coluna Prestes, seria seu caráter de enfrentamento armado ao domínio oligárquico no Brasil, reivindicando melhorias sociais, tais como o direito ao voto secreto. Para Lanna Junior, a articulação entre o tenentismo e os setores civis da sociedade teve como conseqüência a divisão das classes oligárquicas dominantes. Nesse sentido, o historiador afirma o fato de as oligarquias governistas almejarem reduzir o movimento a uma simples rebelião militar, esvaziando seu conteúdo político de caráter reivindicador.

Todavia, os “tenentes” não seriam uma questão a ser lidada apenas pelas oligarquias governistas: as oligarquias dissidentes que compunham a Aliança Liberal, apesar de os considerarem possíveis aliados, reprovava seus métodos revolucionários, classificando-os como “perigosos e pouco confiáveis” (2003, p. 305). Portanto, observa-se que seria necessária uma completa repaginação do movimento

tenentista pelos atores componentes do teatro das oligarquias, a fim de que fosse usado como símbolo de legitimidade em suas articulações político-militares.

A fim de articular as temáticas que serão abordadas ao longo da dissertação, é de grande importância considerar a intervenção dos militares no setor da educação conforme o Estado iniciara uma escalada repressiva a partir dos eventos de 1935, culminando no Golpe do Estado Novo dois anos depois. De acordo com Rita Ferreira (2008, p. 32), a abertura do campo de intervenção dos militares se dava a partir da ideia de que a educação deveria servir à segurança, ordem e continuidade da nação. Esses ideais encontrarão terreno fértil nos movimentos católicos como era o caso da Ação Católica Brasileira (ACB).

Partindo dos questionamentos apontados até aqui, o objetivo desta dissertação é analisar o processo de ressignificação política do movimento tenentista a partir da narrativa de livros didáticos publicados entre os anos de 1938 e 1945, mais precisamente ao longo do período correspondente ao Estado Novo (1937 – 1945) durante a História Republicana do Brasil. É de suma importância ressaltar o fato desta pesquisa não ter como proposta a arguição do Tenentismo enquanto conceito histórico, ainda que este já tivesse sido estabelecido pela Historiografia durante o recorte temporal estudado. Essas revoluções armadas, – apropriando-se da interpretação historiográfica vigente na época (Santa Rosa, 1933) – ainda não eram retratadas pelos livros didáticos analisados de maneira isolada, estabelecendo sentido e continuidade entre os atos, mas sim enquanto breves motins militares e, portanto, rapidamente reprimidos pelo Estado-Maior.

Nesse sentido, a presente pesquisa objetiva reconhecer o livro didático nas articulações entre a historicidade de seu tempo, bem como nas relações decorrentes das políticas públicas, os projetos estatais para a educação escolar e o mercado editorial e consumidor. Em suma, busca entender de que maneira a elaboração desses manuais escolares está inserida em uma gama de setores e interesses. Assim, para a elaboração deste estudo, os livros didáticos são entendidos como produto de uma consciência histórica, pois inseridos em sua realidade política, são concebidos e destinados a milhares de estudantes, sendo a narrativa apresentada em sua composição, o ponto formador do critério de cidadania estabelecido pelo governo vigente.

Para que se chegue ao objetivo proposto, a presente dissertação utilizará como repertório teórico-metodológico, a análise de conteúdo elaborada por Lauren Bardin (1977), a fim de se estabelecer critérios de organicidade aos documentos analisados, tais como os elementos de pré-análise, a exploração dos materiais selecionados e a devida interpretação de seus resultados.

Após o estabelecimento de um corpus documental, que consiste em um livro didático de História do Brasil destinado ao Ensino Ginásial durante o período estadonovista, será observado nele, as narrativas utilizadas por seu autor para a descrição do tenentismo, procurando observar o processo de apropriação e eventual exclusão do movimento.

Somado a isso, será analisado o contexto histórico em que tal livro foi publicado, as legislações vigentes para sua circulação, assim como as políticas educacionais existentes no período, levando em consideração as disputas ideológicas que se deram em torno da elaboração dessas políticas e dos currículos escolares. Para isso, são indispensáveis os critérios estabelecidos por Alain Choppin (2004) para a compreensão e estudo dos materiais didáticos.

A escolha do livro didático enquanto objeto de análise, justifica-se por sua ampla abrangência no cotidiano escolar e sua importância no papel da reprodução das doutrinas impostas por determinados setores do poder e pelo Estado (Bittencourt, 1997, p. 73), possibilitando, através desta investigação, entender a maneira como o ensino secundário se articulava ao contexto político de sua época, conforme é mostrado por Choppin:

Uma vez que são destinadas a espíritos jovens, ainda maleáveis e pouco críticos, e podem ser reproduzidos e distribuídos em grande número sobre todo um território, os livros didáticos constituíram-se e continuam a se constituir como poderosos instrumentos de unificação, até mesmo de uniformização nacional, lingüística, cultural e ideológica. [...] O estudo sistemático do contexto legislativo e regulador, que condiciona não somente a existência e a estrutura, mas também a produção do livro didático, é condição preliminar indispensável a qualquer estudo sobre a edição escolar. Escrever a história dos livros escolares [...] sem levar em conta as regras que o poder político, ou religioso, impõe aos diversos agentes do sistema educativo [...], não faz qualquer sentido (Choppin, 2004, p. 560-561).

De tal modo, através da análise dos livros didáticos e de sua relação com o sistema sociopolítico no qual se articula, é possível descrever o panorama entre uma

sociedade e a interpretação histórica do que ela valoriza sobre si, uma vez que o livro didático se insere como parte de um cenário complexo, envolvendo diversos setores e interesses sociais (Ribeiro Junior, 2008, p. 11). Nesse sentido, os estudos do pesquisador alemão Jörn Rüsen (2007), são essenciais para que se entenda o conceito de Consciência Histórica e sua aplicação na realidade cotidiana, levando em consideração o fato de a fonte utilizada, nesta pesquisa, ter estado em circulação na realidade cotidiana de alunas e alunos durante o contexto analisado, sendo ferramentas importantes na transmissão de uma cultura almejada.

O conceito de Consciência Histórica proposto por Jörn Rüsen, se deriva da rememoração da experiência humana dotada de sentido, a partir do pensamento histórico, com o intuito de se pensar em possibilidades de interpretar o presente e projetar o futuro. Em suma, o conceito corresponde a atribuição do pensamento histórico à vida cotidiana (Alves, 2014, p. 322).

A partir de Ronaldo Cardoso Alves (2018, p. 23), é possível inserir este debate no campo historiográfico do Ensino de História, no sentido de contribuir para que educadores e educandos possam (re)conhecer o papel social da disciplina para interpretar o cotidiano com autonomia de pensamento e autorreflexão acerca de suas práticas. Alves aborda a questão do pensamento histórico a partir de Rüsen, compreendendo-o como produto de um discurso semântico de simbolização do tempo, ou seja: as demandas do presente, a partir do espaço de experiência construído, darão sentido ao modo de se agir e projetar o futuro:

Dentro dessa concepção, o pensamento histórico pode servir, conscientemente, a interesses privados ou públicos; influenciar decisões de terceiros por indução, reprodução ou condução; criar pessoas com autonomia de pensamentos firmados em princípios de alteridade. [...] Em suma, a relação entre interesses e ideias é intrínseca, pois ambos intentam dotar os seres humanos da capacidade de olhar para o processo histórico e tomar posição diante dos obstáculos de todo tipo que se apresentam cotidianamente. (Alves, 2018, p. 25).

Portanto, este estudo mostra-se relevante para a produção historiográfica, no sentido de contribuir para uma análise do uso político do ensino de História. Também se insere nas demais discussões voltadas à investigação das representações ideológicas presentes nos materiais didáticos, ligadas diretamente às legislações vigentes para a disciplina e aos interesses de diversos grupos estatais e privados.

Além disso, busca contribuir para a discussão historiográfica acerca do movimento tenentista e as articulações de seus remanescentes nos desdobramentos da História do Brasil Republicano.

Para a realização desta pesquisa, foi escolhida como fonte objeto de investigação, a obra de Joaquim Silva: *História do Brasil para o Quarto Ano Ginásial* (1944) – publicado nos anos finais da Era Vargas, após a Reforma Capanema. A fonte foi coletada no acervo online do Laboratório de Ensino e Material Didático da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (LEMAD – FFLCH/USP). Além disso, a presente pesquisa irá estabelecer diálogo com as obras de três investigadores que trataram do mesmo período em questão, com importante contribuição estabelecida em suas discussões: Arnaldo Pinto Junior (2010), Kênia Hilda Moreira (2011) e Wanessa Tag Wendt (2015). Considerando o fato de tanto as fontes analisadas por Pinto Junior, Moreira e Wendt, quanto a obra de Joaquim Silva (1944) que será investigada, estarem em consonância com as portarias ministeriais e a legislação vigente no período.

Tais fontes encontravam-se de acordo com os respectivos programas educacionais vigentes à época de sua produção, tendo circulado e sido ativamente utilizados entre as escolas de ensino secundário de seus períodos, conforme pôde ser comprovado (Moreira, 2011; Wendt, 2015).

Nesse sentido, a presente dissertação estará estruturada da seguinte maneira: neste capítulo introdutório, foi apresentada a temática de pesquisa, o Tenentismo, bem como a justificativa que gerou o interesse para realizar sua investigação. Além disso, trará o objeto de pesquisa, sendo este os livros didáticos, além dos objetivos propostos, o repertório teórico-metodológico, e uma síntese do que será discutido em cada capítulo.

Durante o primeiro capítulo, será realizada uma análise acerca do estado da arte, com destaque às respectivas produções historiográficas direcionadas à pesquisa com manuais didáticos. Em seguida, será feito um percurso através da historicidade dos livros didáticos rumo ao contexto em que foi publicada a fonte analisada. Junto a isso, serão discutidas as transformações pelas quais passou o Ensino Secundário no Brasil com a ascensão de Vargas, destacando as principais reformas legislativas propostas para os livros didáticos e o ensino da disciplina de História, considerando

seu papel na construção da identidade nacional almejada pelo novo grupo no poder. De acordo com Otaíza Romanelli (1986), ao longo da chamada “Era Vargas”, as principais políticas educacionais consistiram na Reforma Francisco Campos, de 1931, o Decreto-Lei nº 1.006 de 30 de dezembro 1938, que ocasionou na criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) e pela centralizadora Reforma Capanema, promulgada em 1942.

O segundo capítulo busca realizar um balanço historiográfico, compreendendo o Tenentismo dentro de sua historicidade, elucidando suas origens a partir da crise da Primeira República, os principais acontecimentos envolvendo seus personagens e sua contribuição para a derrubada do Regime Oligárquico no Brasil, para além do processo de cooptação deste movimento pelas oligarquias a frente da Aliança Liberal em 1930. Também será analisado seu processo de desmonte a partir da reorganização do aparato burocrático das Forças Armadas, viabilizando o Golpe do Estado Novo em 1937.

O terceiro capítulo é destinado à efetiva análise das fontes a partir da articulação dos conceitos propostos, evidenciando o processo de apropriação e exclusão do movimento tenentista através da narrativa dos livros didáticos, demonstrando a intencionalidade desses materiais na construção de uma consciência histórica. Por fim, capítulo de conclusão trará as considerações finais da pesquisa, apresentando uma síntese do que foi investigado e analisado.

## **CAPÍTULO 1 – O LIVRO DIDÁTICO ENQUANTO OBJETO DE PESQUISA**

O objetivo proposto por este capítulo, é o de situar os materiais didáticos, sobretudo de História do Brasil, destinados para o Ensino Secundário, no campo historiográfico, dando destaque para seu potencial enquanto objeto de pesquisa. Para isso, será realizada uma análise de seu uso como fonte no labor historiográfico além de um percurso através da historicidade de sua utilização como ferramenta de aprendizado e suporte no sistema educacional brasileiro. A partir disso, serão destacadas as principais reformas educacionais vigentes ao longo do período histórico analisado, situando os livros didáticos em meio as mudanças pelas quais passou o Ensino Secundário e da disciplina de História ao longo da Era Vargas (1930 – 1945).

Partindo de um balanço historiográfico embasado pelos estudos de Halferd Carlos Ribeiro Junior (2008, p. 29) e Kênia Hilda Moreira (2011, p. 34), é possível verificar que as pesquisas acerca dos livros didáticos se inserem em um campo situado entre as áreas da História e da Educação, a depender da orientação seguida pelos Programas de Pós-Graduação das quais se originam. As investigações consideram o fato de a edição desses materiais ser derivada de diversos contextos, tais como os políticos, econômicos e regulamentários.

Apesar de as pesquisas envolvendo os livros didáticos terem registrado um aumento considerável nos últimos anos, pode-se dizer que estas consistem em um campo de estudos estabelecido apenas recentemente na historiografia nacional. De acordo com Ribeiro Junior (2008, p. 17), as primeiras pesquisas envolvendo a temática desses manuais inseridos na História do Ensino de História, surgem no final da década de 1970, ganhando alguma expressividade no contexto da redemocratização, na década seguinte, mas ainda de maneira incipiente, totalizando pouco menos de cinquenta títulos, segundo Kazumi Munakata (2012).

Ribeiro Junior pontua que as pesquisas desenvolvidas ao longo da década de 1980, procuravam alternativas ao modelo de ensino estabelecido ao longo do Regime Civil-Militar (1964-1985). No que se refere aos estudos acerca dos livros didáticos, o autor afirma que esses tinham sua preocupação voltada quase que exclusivamente para a análise ideológica de seu conteúdo.

Tal panorama se modifica a partir da década de 1990, sobretudo com a publicação da tese de doutorado de Circe M. Bittencourt em 1993, importante divisor de águas nas pesquisas acerca do Ensino de História e dos livros didáticos. Sua obra foi responsável por impulsionar a análise desses materiais sob novas perspectivas, levando em consideração sua inserção em uma cultura escolar, seu papel enquanto objeto de suporte e construção do saber escolar, assim como as políticas públicas envolvidas em torno de sua elaboração, e as articulações do mercado editorial quanto a sua concepção e elaboração (Munakata, 2012, p. 183; Silva, 2024, p. 20).

Circe Bittencourt tem como pressuposto que o livro didático é um produto cultural de natureza complexa: uma mercadoria; o portador dos conteúdos socialmente significativos, tendo a função de transformar o saber histórico acadêmico em saber histórico escolar; o instrumento pedagógico mais utilizado pelos professores e um veículo de comunicação, portanto o manual escolar está imbricado de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura (Ribeiro Junior, 2008, p. 25).

Os escritos de Alain Choppin constituem uma importância valiosa para a construção desta pesquisa. Em 2004, o autor publica o artigo intitulado História dos Livros e das Edições Didáticas, onde identifica os principais rumos tomados pelas pesquisas acerca dos livros didáticos, ao mesmo tempo em que apresenta as temáticas abordadas por esses estudos. Segundo Choppin (2004, p. 551), desde o início do século XX até seus anos finais, a produção literária brasileira tinha nos livros didáticos, seu maior expoente, correspondendo à cerca de 61% dos livros publicados. Nesse sentido, notou-se nos últimos anos, sobretudo a partir da década de 1960, um notável crescimento do interesse por parte dos historiadores às temáticas educacionais, encontrando-se entre elas, a análise de livros didáticos.

O autor ainda pontua o fato desses livros serem um produto fabricado em escala nacional, e por terem como público-alvo, pessoas em seu estágio inicial de formação, se tratando de um importante aparato de unificação e uniformização territorial, linguística, cultural e ideológica (Choppin, 2004, p. 560). São, portanto, regidos por uma regulamentação a parte das vigentes para as demais produções literárias. Essa articulação nos possibilita entender a maneira como o ensino se articula ao contexto político de sua época.

[...] 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, 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, frequentemente 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. E os historiadores se interessam justamente pela análise dessa ruptura entre a ficção e o real, ou seja, pelas intenções dos autores (Choppin, 2004, p. 557).

Dessa forma, é preciso levar em consideração os limites para a obtenção de fontes disponíveis para pesquisa, presumindo o fato de muitas delas encontrarem-se dispersas em sebos, bibliotecas, acervos digitais, entre outros. Entre essas problemáticas, encontra-se também a questão acerca do estado dessas fontes, pois os livros didáticos, por se caracterizam como um produto de consumo rápido, ainda são conservados de maneira incipiente (Choppin, 2004, p. 549-551). Portanto, conforme elucidado pelo autor, há também de se considerar a contribuição de estudos anteriores acerca desta temática.

Assim, torna-se imprescindível o suporte das pesquisas voltadas para o estudo e análise das produções didáticas, pois, segundo Isabella V. Silva:

Realizar o levantamento de pesquisas referentes aos livros didáticos é de grande relevância, principalmente por ressaltar a sua importância enquanto objetos de investigação e análise, pois eles produzem e difundem representações marcadas pelas relações de poder, as quais podem contribuir na orientação dos sujeitos em diferentes aspectos: políticos, socioeconômicos e culturais. Logo, pode-se entender que tais manuais não trazem narrativas neutras, pois a produção e circulação de representações históricas neles contidas implicam em um conjunto de tradições, memórias, perspectivas historiográficas, demandas sociais, normas, valores e discursos que representam a especificidade do saber escolar (2024, p. 25).

Esta pesquisa apropriou-se, também, das contribuições trazidas pelos estudos de Rita de Cássia Ferreira (2008), cuja obra tomou como objeto de pesquisa a CNLD, a partir da documentação do ministro Capanema, defendendo a criação do órgão como parte da estratégia estatal de formação da nação. Seu estudo contribuiu com a análise da historicidade de nossas fontes frente aos órgãos fiscalizadores do Governo

Central e o entendimento acerca do Ensino de História no papel de construtor de uma identidade nacional almejada pelo Regime.

Halferd Carlos Ribeiro Junior (2008), por sua vez, analisou as representações do processo de Independência do Brasil nos livros didáticos de Joaquim Silva entre 1946 e 1961, propondo uma análise sistemática desses materiais articulada às políticas em que estavam inseridos ao longo do recorte histórico proposto, de modo a verificar as mudanças e permanências das narrativas presentes. Sua obra forneceu o pontapé inicial para a elaboração desta pesquisa.

Kênia Hilda Moreira (2011), em sua tese de doutorado, realizou uma análise historiográfica e didático-pedagógica de oito livros didáticos de História do Brasil, também destinados ao Ensino Ginásial, publicados entre os anos de 1889 e 1950. Entre os livros componentes de seu corpus documental, encontra-se a fonte primária analisada pela presente dissertação: a obra de Joaquim Silva de 1944, o que possibilitou maior entendimento acerca deste material inserido no contexto escolar da época e suas articulações com o contexto sociopolítico.

Wanessa Tag Wendt (2015), mapeou a maneira como seis autores, entre eles Joaquim Silva e Jonathas Serrano<sup>4</sup>, representaram a História do Brasil Republicano através de livros didáticos de História do Brasil destinados ao ensino secundário entre os anos de 1938 e 1945. Articulando essas narrativas à legislação vigente para o Ensino de História do período em questão, a análise de seus estudos permitiu identificar a narrativa utilizada por esses autores na caracterização do movimento tenentista, observando seu processo de ressignificação e exclusão. O trabalho da autora também possibilitou maior abrangência do estudo sobre a forma como o Tenentismo fora representado ao longo do Estado Novo, acrescentando novas possibilidades de análise em relação às disponíveis no início desta pesquisa.

Também foram utilizadas como suporte as produções recentes vinculadas ao Laboratório de Estudos e Pesquisa em Didática da História (LEPEDIH)<sup>5</sup>, do qual originou-se a presente pesquisa, estando entre elas a tese de doutorado defendida

---

<sup>4</sup> A grafia do nome deste historiador e educador brasileiro pode variar, sendo comumente utilizada “Jônatas” e em algumas fontes, incluindo as utilizadas por esta pesquisa, a variação “Jonathas”.

<sup>5</sup> O LEPEDIH tem seu campo de atuação voltado para as Universidades Estaduais Paulista (FCL UNESP/Assis) e de Londrina (PPGHS - CLCH/UEL) e é tutelado pelos professores Ronaldo Cardoso Alves e Luciana de Fátima Marinho Evangelista. Nos últimos anos, têm dado destaque às pesquisas envolvendo materiais didáticos e políticas educacionais para o Ensino e Didática da História.

por Ronaldo Cardoso Alves (2021), para além das dissertações de mestrado publicadas por Oliveira (2020)<sup>6</sup>, Fernandes (2021)<sup>7</sup>, Freire (2022)<sup>8</sup> e Silva (2024)<sup>9</sup>.

A discussão proposta por Alves (2021) possibilitou o entendimento acerca da Consciência Histórica e sua formação a partir do cotidiano, a partir de sua análise foi possível articular os principais conceitos apropriados por pesquisa à metodologia utilizada. A partir do trabalho de Fernandes (2021), foi possível coletar informações acerca do estado da arte envolvendo as pesquisas voltadas para os livros didáticos disponíveis para consulta. Os estudos de Oliveira (2020), Freire (2022) e Silva (2024) possibilitaram maior entendimento acerca dos aspectos teórico-metodológicos a serem utilizados para uma análise plena dos materiais didáticos a partir dos preceitos estabelecidos por Rüsen e Choppin.

Para a elaboração desta pesquisa, faz-se necessário situar as fontes em suas devidas historicidades, isto é, contextualizar os livros didáticos em meio às transformações ocorridas na educação escolar do contexto histórico em questão. Essas fontes abrangem o período correspondente ao Estado Novo, especificamente entre 1937 e 1945, quando os materiais em questão foram publicados. Tal recorte é fundamental para o entendimento acerca da maneira como estruturou-se a educação pública no Brasil. Nesse sentido, o objetivo deste capítulo será abordar a reformulação do ensino secundário no Brasil, sobretudo da disciplina de História, a partir dos livros didáticos, destacando seu papel como agente construtor da identidade nacional, articulando-as ao contexto sociopolítico da época de modo que se possa inferir acerca do estado em que se encontrava o Ensino de História.

---

<sup>6</sup> Andressa da Silva Oliveira é Mestra em História Social (2020) pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e integrante do LEPEDIH. Sua dissertação tem por objetivo “investigar as formas pelas quais o racismo se apresenta no cotidiano de estudantes da educação básica, bem como refletir a respeito da consciência histórica discente sobre esta questão” (Oliveira, 2020, p. 7).

<sup>7</sup> Dennis Rodrigo D. Fernandes é Mestre em História Social (2021) pela UEL e integrante do LEPEDIH, seus estudos consistem em um mapeamento de 660 pesquisas, entre 1987 e 2017, a respeito de palavras, temas e conceitos relacionados à História e seu Ensino, tais como conhecimento histórico; livro didático; formação de professores; concepção de temporalidade, entre outros.

<sup>8</sup> Maria Luiza Queiroz Freire, também é Mestra em História Social (2022) pela UEL e integrante do LEPEDIH. Sua pesquisa analisou livros didáticos regionais aprovados pelo Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD), em 2016 - último ano com seleção regional – referentes aos anos iniciais do fundamental I, às questões acerca dos patrimônios imateriais brasileiros.

<sup>9</sup> Isabella Vignoli da Silva é Mestra em História Social pela UEL (2024), também compondo o quadro de mestres do LEPEDIH. Sua dissertação de mestrado buscou analisar as representações de mulheres expressas em livros didáticos, identificando nesses materiais, as mudanças, permanências e sobretudo as ausências das personagens em suas narrativas.

## 1.1 – O PERCURSO DOS LIVROS DIDÁTICOS RUMO A 1930

O surgimento do ensino de História do Brasil enquanto disciplina autônoma nas escolas de ensino secundário, e da produção de livros didáticos concebidos para esta finalidade, encontram-se atrelados ao surgimento da própria Historiografia nacional ao longo do século XIX (Moreira, 2011, p. 22; p. 34). Conforme apontado por Kênia Hilda Moreira, este processo tem início com as articulações entre o Colégio Pedro II (CPII) e o Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB) a fim de construir e legitimarem a história da nação. Tão logo iniciaram-se essas produções, e o Estado dá início, também, às políticas de fiscalização dessas obras, tanto por parte da Igreja quanto do Império, evidenciando uma preocupação do poder vigente quanto a narrativa veiculada nesses materiais.

É importante ter em vista o fato de que, até 1930, os programas de ensino para o secundário no Brasil eram integralmente formulados pelos catedráticos do CPII. Conforme pontuado pela autora, os primeiros manuais didáticos de História do Brasil adotados pelo CPII eram traduções de obras produzidas sobretudo na França, sendo este o caso do “Resumo de História do Brasil de Henrique Luiz de Niemeyer Bellegarde, publicado em 1831”, e do “Compêndio de História do Brasil de José Inácio de Abreu e Lima, publicado em 1843 em dois volumes” (2011, p. 22).

Além disso, uma vez que as instituições de ensino atendiam a um público deveras restrito, o mercado brasileiro não possuía, naquele momento, demanda nem condições para adotar a produção desses materiais em território nacional. Nesse sentido, Moreira (2011, p. 36) afirma que essas obras pioneiras não apenas eram baseadas em produções estrangeiras, mas também produzidas, editadas e importadas de nações europeias.

Segundo Moreira, os programas de ensino do CPII, até o ano de 1849, enquadravam a História “Universal” e do Brasil dentro da mesma disciplina escolar. A partir deste ano, no contexto de construção de uma chamada História Nacional, os componentes foram separados, levando à necessidade de manuais voltados especificamente para a História do Brasil (2011, p. 23). Desse modo, tem-se a publicação da obra “Lições de História do Brasil destinada aos alunos do Colégio Pedro II”, com autoria de Joaquim Manuel de Macedo, publicado em duas edições nos entre os anos de 1861 e 1863.

Macedo seria celebrado pelo CPII como primeiro catedrático permanente da cadeira de História do Brasil, além de primeiro autor de um livro didático para o componente curricular (Moreira 2011, p. 59). A autora ainda pontua o fato de Macedo ter se baseado nos escritos de Francisco A. Varnhagen e de Karl Friedrich P. von Martius para a elaboração de seu manual.

O Estado brasileiro estava se organizando e precisava elaborar a compreensão de um passado nacional legitimador de seu presente, para isso, o IHGB realizou um concurso, oferecendo prêmio em dinheiro para quem elaborasse um plano sobre “como escrever a história do Brasil”. O vencedor foi o bávaro Karl Friedrich Philip von Martius, cuja monografia, após aprovação pelo governo imperial, foi reproduzida na Revista do IHGB em 1844. Na monografia o autor privilegiava o Estado como principal agente da história brasileira, enfatizava as façanhas marítimas, comerciais e guerreiras dos portugueses, a presença dos jesuítas e a relação entre Igreja e Monarquia. Propunha, ainda, que a História fosse relatada linearmente assinalando-se o início e o fim dos acontecimentos (Moreira, 2011, p 23).

Segundo a historiadora (2011, p. 24), neste momento os dois títulos didáticos mais utilizados consistiam em “História Geral do Brasil”, de Varnhagen, elaborado a partir dos critérios estabelecidos por von Martius; e “Lições de História do Brasil” de João Manuel de Macedo, consolidando, assim, o propósito inicial almejado pelo IHGB para a narrativa historiográfica. As demais obras adotadas pelos programas do CPII eram, portanto, baseadas nos dois títulos mencionados. Temos a partir daqui, delimitado o contexto de surgimento primeiras das obras didáticas nacionais para o ensino de História, além do sentido de suas narrativas.

Já nas décadas finais do século XIX, durante o declínio do regime imperial, Moreira afirma que novas narrativas passam a criticar o modelo historiográfico vigente até então e os livros didáticos importados. Entre as críticas mais pontuais, encontrava-se a de Capistrano de Abreu, com uma nova proposta de análise, considerando elementos que considerava terem sido deixados de fora da narrativa de Varnhagen, tais como “as bandeiras, as minas, as estradas, a criação de gado [...], que ainda são desconhecidas, como [...] quase todo o século XVII”, para além da ausência da ação jesuítica no Brasil.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Correspondência de Capistrano de Abreu. Volume 1. Organizada e prefaciada por José Honório Rodrigues. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: INL, 1977.

Com o advento da República e a chegada do século XX, o papel da escolarização ganha um novo significado para o poder instituído. Atrelado ao discurso civilizatório, e impulsionado pelo crescimento do meio urbano, surgem novas preocupações a serem valorizadas pelas narrativas historiográficas, e conseqüentemente pelos novos livros didáticos. Entre elas, Moreira destaca a ressignificação de símbolos “sobrepondo a representação do Império e mantendo a imagem de civilização” (2011, p. 25). Um dos exemplos mais conhecidos acerca desse tópico é a representação de Tiradentes no imaginário republicano.

Outro aspecto importante destacado por Kênia Hilda Moreira (2011, p. 60-61) é o caráter transitório do ensino de História do Brasil nos programas de ensino do CPII. O componente, a partir de 1901, seria reintegrado à disciplina de História Universal, ganhando autonomia novamente apenas nos programas de 1926 e 1929, os últimos elaborados pelo Colégio.

É neste contexto em que serão pensadas novas metodologias de ensino para os colégios em ascensão, consolidando a presença dos materiais didáticos no ambiente escolar. O mercado de livros didáticos no Brasil ganhará, portanto, um impulso a partir do Período Republicano (Moreira 2011, p. 37). Nesse sentido, entender o papel exercido pelas editoras é de suma importância para esta pesquisa, levando em consideração o fato destas serem as maiores beneficiárias das novas reformas curriculares, de acordo com Ribeiro Junior (2008, p. 47). Segundo o historiador, tais alterações resultariam em uma nova remessa de lucros, obtidos pela obrigatoriedade de adesão dos materiais reformulados, em detrimento dos desatualizados. Deste modo, era fundamental para as editoras que suas obras estivessem em conformidade com as portarias ministeriais atualizadas.

Se até meados do séc. XIX, a incipiente produção de compêndios didáticos ficava a cargo da Imprensa Régia, Kênia Moreira afirma que a partir da segunda metade, ganharia destaque a figura de Baptiste Garnier como editor de livros escolares (2011, p. 37-38). Junto a ele, a editora Laemmert<sup>11</sup>, encabeçada pelos

---

<sup>11</sup> De acordo com Kênia Moreira, a editora Laemmert substitui a editora da Imprensa Régia, que naquele momento se chamava Tipografia Nacional, no mercado didático (2011, p. 37).

irmãos Eduard e Heinrich, ascende no mercado editorial, constituindo, ao lado da Garnier, as duas maiores editoras nacionais até o início do século XX.

Com a virada de século, novas editoras surgem no ramo das produções didáticas, tais como a Francisco Alves, que na década de 1910 se consolidara na produção e comércio de livros didáticos, e após a morte de seu fundador, de mesmo nome, em 1917, passa para a tutela da Associação Brasileira de Letras (Moreira, 2011, p. 38-39). A autora também destaca a editora FTD<sup>12</sup>, fundada em 1903 pelos irmãos Marista, atuando até os dias de hoje na produção de livros didáticos. Além disso, no contexto do Centenário da independência, no início da década de 1920, surge a editora Melhoramentos, ganhando destaque na produção de livros e materiais didáticos, e tendo seus produtos adotados em diversos estados.

A década de 1920 presenciou mudanças no pensamento político, na política econômica, nas inovações técnicas, na urbanização, na produção cultural e nos projetos de educação popular. No campo educacional, por exemplo, a criação da Associação Brasileira de Educação, o "movimento Escola Nova", as reformas estaduais no ensino primário, as reformas no secundário, a partir da década de 1930, certamente contribuíram para as modificações na edição de livros didáticos (Moreira, 2011, p. 40).

Contudo, a editora de maior relevância no mercado editorial deste período, e para a elaboração desta pesquisa, dado o fato de sua fonte ter sido publicada por esta, a Companhia Editora Nacional (CEN) é fundamental para a compreensão da maneira como se estruturou o mercado editorial de materiais didáticos no Brasil. Conforme apontado por Eliane Dutra (2014), esta editora “revolucionou o negócio de livros em uma conjuntura na qual ainda não havia um mercado editorial consolidado”.

De acordo com Jaime Rodrigues et al (2015, p. 63), a CEN foi fundada em 1925 por Octalles Marcondes Ferreira e José Bento Monteiro Lobato, a partir da falência da Companhia Gráfica Editora Monteiro Lobato S/A. Fato curioso constatado por Tânia Regina de Luca, foi a influência da Revolta Paulista de 1924, promovida pelos “tenentes”, sobre a falência da editora de Lobato, inviabilizando as atividades da empresa durante a guerra civil (1999, p. 76).

---

<sup>12</sup> De acordo com Vignoli da Silva (2024, p. 71), a sigla FTD se deriva das iniciais de Frère Théophile Durand, que foi Superior Geral da Congregação Marista, entre 1883 e 1907. Conforme será pontuado adiante, a Igreja Católica está intrinsecamente ligada ao processo de escolarização no Brasil.

Contando naquele momento com duas unidades, uma situada na cidade de São Paulo sob tutela de Marcondes Ferreira, outra no Rio de Janeiro com Lobato, a CEN passa para a posse definitiva da família Ferreira em 1929 após a compra das ações de Monteiro Lobato em 1929, que permaneceria atuando na editora como escritor e tradutor.

É fato atestado pelos estudiosos da história do livro e da leitura no Brasil que o Brasil dos anos 1920, não oferecia as melhores condições para a indústria do livro: país de poucos leitores; oficinas tipográficas antiquadas e sem a tecnologia suficiente para a edição de livros; baixo investimento no ramo das edições; alto preço dos livros; circulação restrita; edições pouco atraentes, pouca publicidade. Lobato e Octales vão fazer história alterando drasticamente essas condições que imperavam então à época (Dutra, 2014).

Durante as primeiras décadas, a atuação da CEN foi exclusivamente voltada para a produção de materiais didáticos. Ao longo da década de 1920, os livros didáticos representavam 34,48% da produção total da editora, correspondendo a aproximadamente sessenta mil unidades (Rodrigues et al, 2015, p. 64-65). Com o chegar da década de 1930, visando assegurar a viabilidade de suas operações frente a crise de 1929, os autores constatam o fato de a editora passar a preferir a publicação coleções didáticas, e a doação de uma porcentagem de seus materiais para instituições públicas e privadas, considerando o baixo custo das produções e o gradativo aumento pela demanda de livros didáticos no país.

Considerada a maior editora do país entre as décadas de 1930 e 1960, essa empresa projetou o nome de inúmeros autores de livros, dentre os quais o do professor Joaquim Silva, referência de obras didáticas na área de história destinadas ao ensino secundário. Um dos motivos que contribuiu para o professor se tornar o autor que liderou por décadas, as vendas nesse seguimento, foi a publicação de suas obras pela Companhia Editora Nacional. A história dessa empresa traz elementos interessantes para a melhor compreensão do sucesso editorial dos livros didáticos de Joaquim Silva, pois Estado e capitalistas/investidores, educação e negócios, cultura e lucros aproximaram-se cada vez mais no decorrer do século XX (Pinto Junior, 2010, p. 128).

Tem-se delimitado, portanto, o panorama no qual os livros didáticos encontravam-se inseridos nas primeiras décadas do regime republicano no Brasil. Neste caso, entre as articulações das políticas públicas educacionais e a expansão do setor editorial no Brasil, contribuindo para um expressivo aumento da demanda por

novos materiais didáticos que atendessem as demandas legislativas e narrativas almeçadas pelos grupos dominantes.

## **1.2 – AS REFORMAS EDUCACIONAIS DA ERA VARGAS**

Nem bem Vargas chegara ao poder, através de um golpe de Estado comumente denominado como “Revolução de 1930”, e logo tratara de construir as bases que sustentariam seu Governo Provisório (1930 – 1934) com a criação de novos Ministérios, responsáveis por colocar em prática os princípios básicos do novo Regime. Wanessa Wendt (2015, p. 26) pontua o fato de o Estado encarar a reforma do ensino como ferramenta prioritária na consolidação do novo regime que os “revolucionários” pretendiam implantar no país, destacando ainda que tal ensino não teria as características liberais presentes no período republicano anterior, devendo, portanto, servir aos intuítos do Estado-Nação que então se construía.

A Reforma Francisco Campos, promulgada em abril de 1931 pelo Ministro da Educação e Saúde, de mesmo nome<sup>13</sup>, foi pioneira no processo de nacionalização do ensino (Romanelli, 1986, p. 131). Dentre as ações que cabem a esta análise, é possível mencionar a criação do Conselho Nacional de Educação e a disposição sobre a reorganização do ensino secundário através dos Decretos 19.850 e 19.890<sup>14</sup> de 1931, determinando que todas as escolas secundárias passariam a adotar as mesmas diretrizes de ensino utilizadas pelo Colégio Pedro II, que por sua vez, teria os programas de ensino elaborados pelo governo central a partir de então, e não mais de maneira autônoma por seus catedráticos.

No campo das humanidades, o caráter nacionalista e o discurso patriótico almejado para a formação dos estudantes, fariam com que a disciplina de História ganhasse destaque nos textos da reforma, como aponta Wendt (2015, p. 59). Para além de um aumento expressivo em sua carga horária, a disciplina iria abranger a História do Brasil e das Américas em um único apêndice, denominado História da Civilização, tendo este esquema vigorado até 1942.

---

<sup>13</sup> A atuação de Campos enquanto Ministro deu-se entre dezembro de 1930 e setembro de 1931; e depois de dezembro de 1931 até outubro de 1932. Deste período até a ascensão de Capanema, em 1934, a pasta seria controlada por Washington Pires (Wendt, 2015, p. 22).

<sup>14</sup> Seu Art. 3º determinava a divisão do curso fundamental ao longo de cinco anos letivos, estando a disciplina de História da Civilização presente em todos eles (BRASIL, Decreto nº 19.890, 1931).

Acerca da justificativa para esta fusão, a autora pontua a necessidade do governo em inserir a História da Pátria dentro do esquema da História Mundial, de maneira que fizesse sentido para o estudante, entender a importância do Brasil e sua interconexão com o restante do continente americano. As orientações para o ensino de História da Civilização foram divulgadas já no dia seguinte após a promulgação do Decreto 19.890, estabelecendo a disciplina como “componente curricular prioritário para a formação humana e educação política do aluno”:

É possível observar [...] o protagonismo do ensino de História no projeto de construção da nação proposto pelos revolucionários. Para formar o cidadão adaptado a nova ordem, era necessário transformar o ensino da disciplina de modo que essa servisse aos interesses políticos dos revolucionários. [...] Em outras palavras, podemos perceber [...] que se priorizava que o aluno aprendesse em História aquilo que o levasse a compreender a nova estrutura política implantada após 1930 como necessária à manutenção da ordem e ao progresso da pátria. O Estado procurava assim transformar o aluno em cidadão ensinando-lhe que a nova ordem implantada era necessária (Wendt, 2015, p. 29-30).

Apesar da aparente contradição entre um regime que se estruturava sob bases nacionalistas, e da desintegração do ensino de História do Brasil enquanto disciplina autônoma, Kênia Hilda Moreira (2011, p. 61-63) explica o fato de que esta foi uma tendência global adotada a partir do fim da Primeira Guerra Mundial em 1918. Todavia, apesar do surgimento de comissões internacionais com objetivo de rediscutir as narrativas nacionalistas veiculadas nos materiais didáticos de História em toda a América do Sul, no Brasil, esta seria uma pauta de intenso debate.

Moreira (2011, p. 62) destaca o IHGB como uma das instituições mais ativas nesta discussão, opondo-se ao estabelecimento de uma História Universal em detrimento da cadeira de História do Brasil. Entre suas principais reivindicações, encontrava-se a manutenção desta disciplina para a quinta série ginasial, sob alegação de que “o conhecimento do passado e da tradição possibilitaria a (re) criação do orgulho nacional e do sentimento patriótico”. Apesar do arquivamento deste processo, a autora afirma que este debate seria retomado nas articulações do Plano Nacional de Educação (PNE) durante o Governo Constitucional (1934 – 1937).

De fato, nessa ocasião debateu-se a necessidade de estabelecer o que deveria ser ensinado e quais os programas que melhor atenderiam os objetivos do ensino secundário. Nessa mesma ocasião,

evidenciaram-se divergências entre a Associação Brasileira de Educação, a instituição posicionava-se a favor dos estudos modernos e científicos, e o Centro Dom Vital, instituição representativa da ala católica e a favor das humanidades clássicas (Moreira, 2011, p. 62).

Wendt (2015, p. 30), alerta para a importância de se considerar as contradições presentes na metodologia utilizada para a transmissão desses valores almejados, uma vez que, embora também fosse objetivo dessas novas diretrizes romper com o modelo quadripartite e positivista de influência francesa, o Ensino de História continuaria pautado em um programa eminentemente político e centrado nas figuras e instituições contribuintes para a formação e consolidação do Estado enquanto principal garantidor da nação.

O que fica evidente pela análise dos programas e instruções metodológicas expedidos para o ensino de História para o ciclo fundamental do ensino secundário foi uma tentativa de modernização curricular, ainda que aproveitada em prol dos objetivos políticos do regime, de acordo com os ideais do projeto estatal nacionalista. Mesmo que no texto das instruções metodológicas fosse proposto o rompimento com a prática historiografia de exaltação de personagens políticos e militares, a qual pregava [...] um ensino de História utilitarista [...], a prática parece ter sido utilizada no ensino do componente curricular para exaltar o novo regime político (Wendt, 2015, p. 33).

Sobre as metodologias de ensino utilizadas para atingir este fim, um dado interessante constatado pela autora (2015, p. 34-35) revela outros aspectos da prioridade dada pelo MES para essa pasta. Este foi o caso da criação da Universidade do Ar, um programa federal, de adesão gratuita, de formação de professores transmitido através das ondas de rádio, e de um aumento exponencial da produção de livros didáticos em território nacional<sup>15</sup>.

Outro fator responsável pelo aumento na produção nacional teria sido a crise econômica ocasionada pela Grande Depressão, ocasionando no aumento do preço das importações de manuais didáticos estrangeiros, para além do aumento da demanda de escolas por este material.

As mudanças na distribuição dos conteúdos e na seriação da disciplina História do Brasil no curso secundário, a partir do programa de ensino de 1931, ao influenciarem a edição dos livros didáticos

---

<sup>15</sup> Com o propósito de unificar o currículo em todo o território nacional, em 1941 é criado o programa Universidade do Ar, transmitido pela Rede Nacional através das ondas de rádio “sob tutela da Divisão de Ensino Secundário do MES, comandada por Lúcia de Magalhães” (Wendt, 2015, p. 48-49).

contribuíram para a expansão da indústria livreira. Tal expansão contribuiu para o aperfeiçoamento da indústria gráfica no Brasil e consequente modificação das características materiais das edições escolares no que se refere à aparência, resistência do livro e disposição do conteúdo (Moreira, 2011, p. 66).

No que diz respeito ao ensino da História do Brasil Republicano, objeto de interesse maior desta pesquisa, o programa de 1931 determinava que este seria lecionado aos estudantes do 5º ciclo do ensino ginasial, na disciplina de História do Brasil e da América, abrangendo o período entre a Proclamação da República e o advento da “Revolução” de 1930 (2015, p. 61). Neste tópico, seriam estudadas a propaganda do regime, as questões militares, a Proclamação da República e a Constituição de 1891; seu desenvolvimento nos anos seguintes e suas atuais instituições políticas e administrativas, em referências às medidas varguistas iniciadas em 1930 (DOU, 1931, p. 12411).

Algumas dessas medidas promulgadas por Campos teriam continuidade enquanto outras seriam reformuladas através de Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde entre 1934 e 1945<sup>16</sup>. Ao longo dos onze anos em que ocupou o cargo, Capanema estabeleceu-se como um dos principais nomes da Educação e Cultura no Brasil, aglutinando em torno de si artistas, intelectuais, figuras religiosas e militares de diferentes espectros ideológicos, segundo Simon Schwartzman (2000, p. 18-19). Sua importância se dá a partir da consolidação do projeto nacionalista na educação e sua ascensão ao cargo<sup>17</sup> é marcada pela escalada autoritária que ia passando o Regime até a decretação do Estado Novo em 1937.

A Carta Magna de 1934, promulgada durante o Governo Provisório de Vargas, marcou a estreia de Capanema à frente da pasta, além da consolidação da gratuidade e obrigatoriedade da educação primária no Brasil e o estabelecimento do Estado enquanto provedor das diretrizes da educação nacional (Brasil, 1934, cp. 1, art. 5º, XIV). Destaca também, segundo Wendt (2015, p. 37), a preocupação dos grupos que ascenderam ao poder junto a Vargas acerca do ensino formal,

---

<sup>16</sup> Capanema assumiu a pasta logo após a promulgação da Constituição de 1934, permanecendo até a queda do Estado Novo, em outubro de 1945.

<sup>17</sup> De acordo com Schwartzman et al (1984, p. 49) sua nomeação para o cargo de Ministro teria se dado a partir de uma aliança entre a Igreja Católica e o Governo de Vargas. Como resultante, as ações de Capanema enquanto ministro seriam marcadas pela ampliação do campo de influência de figuras religiosas e militares na área da educação.

considerando o fato de jamais antes, o conceito de Nação ter sido mencionada em uma Constituição, ainda mais articulada aos objetivos educacionais. A partir desse momento, a educação seria o ponto central de manutenção do projeto unitário nacional, de acordo com Flávia Eloisa Caimi (2002, p. 27).

O pontapé inicial na articulação dos interesses desses grupos deu-se a partir da elaboração do PNE, elaborado durante o governo provisório, porém arquivado com o fechamento do Congresso a partir do golpe do Estado Novo em 1937. Sobre isso, Wendt (2015, p. 38-39) pontua o fato de a transição entre regimes políticos não ter alterado o projeto centralizador para a educação de Capanema, mas pelo contrário, lhe destinou maior amplitude de ação, uma vez que o Ministro não mais precisaria do parecer do Congresso para respaldar suas ações dali em diante.

Analisando a personalidade política de Getúlio Vargas, uma das primeiras características que lhe conferem destaque é a capacidade em conciliar os interesses de diversos setores antagônicos em torno de sua figura. Aspásia Camargo (1999, p. 24), menciona o fato dessa estratégia utilizada pelo político em reunir uma ampla arregimentação de apoios fez com que gravitasse em torno do Estado, as mais diversificadas tendências. Rita de Cássia Ferreira, por sua vez, elenca os interesses diversificados dos grupos aos quais estava sujeita a educação no objetivo centralizador do Estado, de modo a demandar “um remanejamento constante dos projetos e práticas, envolvendo elementos, circunstâncias e diálogos decisivos e intrínsecos à dinâmica política”:

Nas Constituições de 1934 e 1937 reconhecia-se o processo educativo como um instrumento de fabricação de tipos ideais de homens, que comporiam um tipo ideal de nação. A proposta não se concretizaria sem antes se tornar objeto de disputa de diferentes setores sociais, como os educadores liberais, a Igreja Católica e as forças militares que pretendiam associar seus interesses ao projeto de construção de identidade nacional proposto pelo regime (Ferreira, 2008, p. 26).

A partir dos desdobramentos da década de 1920, no contexto de crise do regime oligárquico, ganhara força no debate educacional, o Movimento Escola Nova, ou Movimento Renovador, que através do Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932, elaborado por Fernando Azevedo, reivindicava a ação direta do Estado na educação, defendendo sua gratuidade e obrigatoriedade, além de um ensino laico.

Por outro lado, como se sabe, a Igreja Católica desde os tempos coloniais detinha um verdadeiro monopólio da educação, e tal panorama não era muito distinto nos tempos republicanos. Em oposição ao movimento escola novista, Ferreira argumenta que os setores católicos, representados sobretudo por Alceu Amoroso Lima, defenderão um ensino pautado no tradicionalismo, e contando com a autonomia do setor privado frente às políticas estatais (2008, p. 27).

Apesar de obterem vitórias significativas com a Constituição de 1934, que estabeleceu o Estado como agente responsável pelo estabelecimento das diretrizes, assegurando o funcionamento do sistema educacional, o Movimento Renovador perderia força com a Constituição de 1937, cujo Artigo 128 proclamara liberdade das iniciativas privadas na prática escolar (Ferreira, 2008, p. 28). Essa medida beneficiará sobretudo a Igreja Católica, detentora de uma vasta rede de escolas privadas no país.

Nesse sentido, as Forças Armadas se inserem nesta disputa conforme o Estado iniciara uma escalada repressiva a partir dos eventos de 1935, culminando no Golpe do Estado Novo, dois anos depois. De acordo com Ferreira, a abertura do campo de ação dos militares se dava a partir da ideia de que a educação deveria servir à segurança, ordem e continuidade da nação. Esses ideais encontrariam terreno fértil nos movimentos católicos, como era o caso da Ação Católica Brasileira (ACB). A presença dos militares nesse campo de disputas pela hegemonia no discurso escolar, portanto, é de grande importância para este estudo, levando em consideração o fato de seu objeto de análise ser a maneira como setores das forças armadas seriam representadas nos materiais didáticos utilizados para a formação do pensamento histórico de milhares de brasileiros a partir daquele período.

A participação das forças militares na educação nacional reforçava a ideia da escola como instrumento eficaz de controle social e a necessidade deste controle ser conduzido por uma política de militarização cívica, na qual disciplina, hierarquia, cooperação, subordinação moral e culto ao civismo incutia nas jovens gerações a mentalidade do novo ambiente político. A combinação dos ideais da Igreja Católica, para atuar diretamente na formação moral do país, e das forças militares, que pretendiam uma formação física e patriótica dos cidadãos, comporia elementos fundamentais na construção da identidade nacional propagada pelo Estado Novo (Ferreira, 2008, p. 32).

Conforme abordado anteriormente, para além dos setores militares e religiosos, o IHGB também foi uma instituição ativa na reivindicação do ensino de História do

Brasil como disciplina autônoma no ensino secundário. O historiador Basílio de Magalhães, importante autor de livros didáticos, tendo ocupado o posto de membro efetivo do IHGB, chefiou uma comissão organizada pelo Instituto a fim de prescrever recomendações para o ensino de História, estando entre elas, a autonomia da cadeira de História da Pátria, de acordo com Thiago de Souza Junior (2016, p. 113).

Jonathas Serrano publica, ainda em 1935, seu livro intitulado “Como se ensina História”, onde critica a inviabilidade da junção da História Nacional com os demais apêndices, conforme pontuado por Kênia Moreira (2011, p. 61). Tendo sido membro do IHGB e ocupado um assento na Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), Serrano não apenas tem autoria sobre diversos livros didáticos de História do Brasil, como se constituiu em uma das mais importantes figuras na difusão do Ensino de História no começo do século passado, de acordo com Beatriz Boclin dos Santos (2009, p. 131).

A figura de Jonathas Serrano é fundamental para se compreender as articulações entre os diversos setores que reivindicavam participar da elaboração dos programas educacionais da época. De acordo com Moreira (2011, p. 62-63), Serrano possuía fortes ligações com os setores católicos através do Centro Dom Vital, publicando diversos artigos pela revista A Ordem, onde defendia uma concepção de educação conservadora. Tais interesses foram amplamente representados por Serrano no contexto do Conselho Nacional de Educação e tendo continuidade com o advento do Estado Novo em 1937.

A fim de atender algumas dessas demandas, em 1939, o Departamento Nacional de Educação, através da portaria ministerial nº. 190, de 24 de abril de 1939, estabeleceu novas instruções para o ensino de História e Língua Nacional, determinando a obrigatoriedade de se incluir, em todas as avaliações, de todas as séries, ao menos uma questão dissertativa acerca da história nacional com o valor de 50 pontos (Hollanda, 1957, p. 32). Wendt confirma os dados trazidos por Hollanda, afirmando que esta medida pressionou os professores a aumentarem a carga horária destinada ao ensino da História do tempo presente, tendo muitos deles priorizado essa temática em detrimentos de outros conteúdos como critério de aprovação, a fim de suscitar o ideal nacionalista almejado pelo Regime para a formação do alunato.

Os estudos de Wendt são esclarecedores ao compreenderem a influência deste programa no projeto de difusão do ensino secundário pautado nas diretrizes estatais nacionalistas. A autora enfatiza a participação de Jonathas Serrano nos programas de metodologias de ensino e História do Brasil, em cujas palestras, no âmbito do programa citado, refletiam sua visão da História recente, orientando a transmissão de uma cultura histórica almejada pelos grupos vigentes a professores de todo o país.

As principais medidas de Capanema na pasta da educação a serem analisadas por esta pesquisa, foram as Leis Orgânicas de Ensino<sup>18</sup> e o Decreto-Lei nº 1006/1938. Promulgadas em 1942, as Leis Orgânicas de Ensino, ou Reforma Capanema, como ficaram conhecidas, foram um conjunto de decretos dispendo sobre quatro áreas: o Ensino Industrial, através das leis orgânicas que impunham sobre sua regulamentação e a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); o Ensino Secundário e o Ensino Comercial.

Wanessa Wendt (2015, p. 41) observa a divisão classista presente no projeto modernizador da Nação, uma vez que, para as classes menos favorecidas, seria oferecido o ensino industrial e comercial enquanto para as classes mais abastadas caberia o ensino secundário, voltado ao preparo dos futuros dirigentes da Nação.

Nesse sentido, “a educação deveria estar, antes de tudo, a serviço da nação, [...] e caberia ao ensino secundário a formação da elite urbana, responsável pela administração racional do moderno Estado que estava sendo implantado então. Já o ensino profissional serviria à formação da mão de obra indispensável ao desenvolvimento industrial do país, de modo que a potencial riqueza natural da nação fosse beneficentemente aproveitada (Wendt, 2015, p. 50).

A Lei Orgânica do Ensino Secundário, como sugere seu nome, foi responsável pela reestruturação do ensino secundário, fixando-o em dois ciclos: ginásial e colegial. Foi elaborada em alinhamento com os interesses do Estado para a educação escolar, sob a égide da centralização administrativa do governo federal e, sobretudo, do projeto político do Estado Novo. Através desta reforma, serão estabelecidos os valores almeçados pelo novo Regime na formação do aluno-cidadão: um cidadão moral, patriótico e humano, como aponta Halferd Ribeiro Junior (2008, p. 34-35).

---

<sup>18</sup>Decreto-lei nº 4.073, de 03 de janeiro de 1942; Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942; Decreto-lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942 e Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943

Seja como for, a Lei Orgânica do Ensino Secundário reforçou as bases de um currículo de sentido patriótico e a preocupação moral. Os programas de História foram elaborados por Jonathas Serrano e Delgado de Carvalho, os resultados deixaram entrever diferenças significativas, de um lado uma história “tradicional”, de outro, uma história “renovadora”. Com efeito, Jonathas Serrano propôs um programa centrado nos eventos políticos, ao enfatizar a formação da consciência patriótica e reverenciar as tradições religiosas. Delgado de Carvalho secularizava os eventos despindo-os de exaltação. Para Resnik (1992), o programa de ensino aproximou-se das concepções de Jonathas Serrano (Moreira, 2011, p. 64).

Promulgado dois anos antes, o Decreto-Lei nº 1006 de 1938 designou as regras para o uso e distribuição do livro didático em território nacional através da criação da Comissão Nacional do Livro Didático no ano de 1938 em seu 9º artigo<sup>19</sup>. Tais reformas educacionais são de grande importância para esta discussão, uma vez que ambas constituirão os fundamentos legais do Ensino Secundário no Brasil até 1961 (Ribeiro Junior, 2008).

A disciplina de História, portanto, sofreria profundas mudanças durante a Gestão de Capanema, de modo a estabelecer a separação da História do Brasil do apêndice da História da Civilização, sendo ministrada a partir dali, de maneira autônoma para as Terceiras e Quartas Séries do Ensino Ginásial (Moreira, 2016, p. 728). Retomando as disputas em torno da elaboração do currículo da disciplina, o caráter ideológico pretendido pelas classes dirigentes para o ensino de História do Brasil é destacado por Katia Abud. A autora afirma que a lista de conteúdos e sua distribuição prezavam por:

[...] um repertório de ideias, crenças e valores voltados para a unidade de um único Brasil, num processo de uniformização, no qual o sentimento de identidade nacional permitisse a omissão da divisão social, a direção das massas pelas elites e a valorização da "democracia racial", que teria homogeneizado num povo branco a população brasileira” (Abud, 1999).

A portaria ministerial<sup>20</sup> com as instruções referentes ao ensino de História seria publicada dias após a promulgação do decreto, e para tal, seria estabelecida uma comissão chefiada por Jonathas Serrano. A autora faz um levantamento de dados coletados a partir dos acervos de Capanema e Serrano no Arquivo Nacional,

---

<sup>19</sup> Disponível em: GC g 1938.01.26, rolo 101, fls 29 – 31 (FGV – CPDOC – RJ).

<sup>20</sup> Portaria nº 101 de 27 de abril de 1942.

evidenciando correspondências trocadas entre ambos e o manual de metodologias de ensino escritos pelo último<sup>21</sup>, onde eram discutidas propostas para a estrutura curricular da disciplina de História. A historiadora é concisa ao destacar a ação conjunta de Capanema e Serrano na elaboração das novas diretrizes para a disciplina em consonância com a mentalidade autoritária estadonovista. Nesse ponto, a partir desses dados levantados, é possível inferir acerca dos livros didáticos, sua legislação vigente e as narrativas vinculadas.

Podemos observar que o manual de Serrano se colocou a favor da proposta de utilização política do ensino da disciplina, como definiam as diretrizes publicadas junto ao programa da matéria para o primeiro ciclo do ensino secundário, expedido em 1931. Ao mesmo tempo em que manifestou posição semelhante quanto às finalidades do ensino da disciplina o autor criticou os conteúdos definidos pelo mesmo programa, alegando falhas, como sua “inexequibilidade” (1935, p.24). Vale ressaltar que, no momento da publicação do manual, Serrano já exercia cargos junto ao MES. Dessa forma, o conjunto de orientações propostas na obra embasaram seus trabalhos no órgão, conforme podemos constatar contrapondo os diversos materiais localizados em que o professor se manifestou sobre tais questões. Entre eles, as palestras dos cursos sobre metodologia de História do Brasil e das Américas, ministrados pelos microfones da Universidade do Ar entre 1941 e 1944 (Wendt, 2015, p. 70).

A tabela a seguir, elaborada por Kênia Hilda Moreira, permite visualizar de maneira sucinta a evolução do ensino de História do Brasil no ensino secundário ao longo dos programas educacionais elaborados durante a Era Vargas:

**Quadro 1 – Seriação da disciplina História do Brasil: 1930-1945**

<b>Programa</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Série</b>
Programa de 1931	História da América e do Brasil	3 <sup>a</sup> , 4 <sup>a</sup> e 5 <sup>a</sup> séries (2h semanais)
Portaria 1940	História do Brasil	4 <sup>a</sup> e 5 <sup>a</sup> séries
Programa de 1943 <sup>22</sup>	História do Brasil	3 <sup>a</sup> e 4 <sup>a</sup> séries

<sup>21</sup> Localizado pela autora no fundo de Jonathas Serrano, sob posse do Arquivo Nacional. O manual é denominado “Como se faz História”, componente da coleção “Biblioteca da Educação”, organizada por Lourenço Filho. Em análise feita por Itamar Freitas, o autor afirma que este manual foi “uma das primeiras tentativas de *pedagogização* das teorias relativas ao ensino de História na escola secundária” no Brasil (2008, p. 21).

<sup>22</sup> De acordo com Kênia Moreira, o Programa de 1943 se refere às normas estabelecidas pela Reforma Capanema de 1942.

Programa de 1945	História do Brasil	3ª série do colegial (clássico e científico)
------------------	--------------------	---

Fonte: Moreira, 2011, p. 65.

Conforme destacado pela autora, essas alterações na distribuição dos conteúdos influenciaram diretamente na expansão do mercado de livros didáticos no país, levando em consideração a necessidade de adoção de materiais atualizados por parte dos colégios. Esse impulso também contribuiu para o desenvolvimento da indústria gráfica brasileira, e a “consequente modificação das características materiais das edições escolares no que se refere à aparência, resistência do livro e disposição do mercado” (Moreira, 2011, p. 66).

### 1.3 – OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO BRASIL

A professora Katia Abud (1993, p. 164; 173) defende o fato de os livros didáticos não serem, de maneira alguma, materiais neutros em sua concepção teórico-metodológica. Abud afirma que esses materiais são diretamente influenciados pela concepção de mundo de seus autores, pela legislação educacional elaborada em seu entorno, e sobretudo pelas articulações do mercado editorial, conforme mencionado anteriormente. Flávia Caimi (2002, p. 30) compreende a intervenção governamental sobre esses materiais, no sentido de estes não estarem restritos apenas ao seu papel pedagógico, mas possuem, por outro lado, “implicações políticas, econômicas, ideológicas e teóricas”.

Devido a sua presença no cotidiano escolar e familiar, Rita de Cássia Ferreira (2008, p. 36-37) entende os livros didáticos como uma intervenção político-cultural, e, portanto, frutos de uma cultura histórica, enquadrando seu texto a estatutos estabelecidos anteriormente para leitores imaginados. Argumenta, assim, o fato de ao delimitar os temas, a ordem e a forma de ensino, o Estado ter constituído um enredo padronizado que controlaria autores e editores, mediando sua produção destinada público juvenil.

Considerando o aumento da carga horária atribuída à disciplina de História e a expansão da abrangência dos materiais didáticos no ambiente escolar, Guy de Hollanda (1957, p.16) pontuou o destaque dado aos livros didáticos de História a partir da Reforma Francisco Campos. Seu papel de legitimação do regime varguista é

central, considerando-se o fato de que um dos critérios para sua aprovação pela CLND seria o de incluir o estudo da História Contemporânea do Brasil, sobretudo entre as décadas de 1920 e 1940, ficando de fora as obras cuja análise não as abordassem (Freitas, 2010, p.193). Isso deixa evidente não apenas a preocupação por parte do Governo Central sobre a narrativa da História a ser difundida para uma nova geração de cidadãos, mas o papel dos autores dos livros didáticos na construção desta narrativa e suas articulações com a legislação e o poder vigente.

A respeito dessas pessoas responsáveis pela elaboração dos materiais didáticos, outro ponto destacado por Hollanda (1957, p.106), foi o fato de que muitos dos autores cujos livros eram aprovados pelos programas governamentais, eram também autores desses próprios programas, devido ao seu grau de prestígio dentro das instituições de ensino e sua proximidade com o governo central. A exemplo, destaca-se o caso de Jonathas Serrano, Basílio de Magalhães e de Joaquim Silva, conforme é apontado nos estudos de Wanessa Wendt (2015), que também atribui aos autores de livros didáticos o papel de construtores da nação idealizada após 1930, consolidando uma versão própria da História voltada à manutenção da unidade no Estado Nacional.

Faz-se necessário, portanto, contextualizar a atuação dos autores destes livros na articulação de sua historicidade. Conforme abordado, Basílio de Magalhães e Jonathas Serrano, possuindo autoria sobre dois dos materiais a serem analisados por Wanessa Wendt, tiveram um papel ativo na elaboração dos programas educacionais, representando os interesses de instituições como o IHGB e os setores católicos, como é o caso de Serrano. Contudo, o autor de maior importância para a elaboração desta pesquisa consiste na figura do professor Joaquim Silva, considerando sua autoria sobre o livro didático a ser apropriado enquanto fonte histórica pela presente dissertação.

Silva foi o maior autor de livros didáticos de História do Brasil entre as décadas de 1930 e 1940, liderando o número de vendas pela CEN ao longo deste período (Moreira, 2011, p. 84). Segundo o professor Arnaldo Pinto Júnior, tamanha era a influência de Silva no mercado editorial, que seu nome era considerado praticamente um “sinônimo de livros didáticos de História produzidos para o Ginásio entre as décadas de 1930 e 1960” (2010, p. 16).

Autor que se destacou a partir da década de 1930, Joaquim Silva era representante de uma fase de transformações na educação brasileira. Suas produções didáticas circularam num período marcado pelo avanço da escolarização no país, pelo crescimento do mercado editorial e pelas reformas educacionais da era varguista. Provavelmente, as contribuições das obras de Joaquim Silva foram significativas para a consolidação de práticas do ensino de história (Pinto Junior, 2010, p. 29).

Todavia, um dos principais problemas constatados Pinto Júnior (2010, p. 5-7) em sua tese, consistia em localizar informações a respeito da vida de Joaquim Silva<sup>23</sup>. Os trabalhos existentes acerca do autor abordavam, em sua maioria, apenas os aspectos relativos à sua obra, deixando uma lacuna sobre sua trajetória. Este revés, dificultaria uma análise plena dos livros didáticos publicados por Silva e sua articulação a um universo cultural sem que se conhecesse os aspectos relevantes de sua vida.

Tal questionamento pôde ser confirmado durante a análise da fonte utilizada por esta pesquisa (Silva, J., 1944), pois não foi encontrada nenhuma informação a respeito do autor ao longo da estrutura do livro didático, para além de seu nome. Felizmente, o notável trabalho de campo realizado por Arnaldo P. Junior, possibilitou com que viesse a luz a trajetória deste importante autor não apenas para a realização do presente estudo, mas também da própria construção da História do ensino de História no, e do Brasil.

De acordo com o autor (2010, p. 80), a trajetória de Joaquim Silva teria sido marcada por “por uma formação sociocultural urbana, liberal, republicana, positivista, maçônica e, posteriormente, católica”. Natural da cidade paulista de Sorocaba, sua atuação ao longo da juventude teria se dado transitando “da imprensa periódica para a educação formal, contribuindo em sua cidade natal para o avanço das concepções relativas à modernidade capitalista”.

Pertencente à elite letrada sorocabana, Silva teria ganhado destaque local através das páginas do jornal “O 15 de Novembro”, de sua própria família, publicando ativamente seus ideais na passagem do século XIX para o XX. (Pinto Junior, 2010, p. 56). Formou-se no curso de formação de professores da Escola Complementar de

---

<sup>23</sup> Um dos aspectos observados na pesquisa por informações a respeito do autor foi a ausência de sua data de óbito, como é o caso da obra de Kênia Hilda Moreira (2011, p. 84), onde a autora utiliza “(1880 - ?)” ao introduzir Joaquim Silva.

São Paulo, na capital, e então retornou à sua cidade natal em dezembro de 1898, onde continuaria atuando no ramo jornalístico e no magistério, através do Grupo Escolar Antonio Padilha (GEAP), e de uma instituição escolar de ensino noturno, gerido pela loja maçônica do qual também fazia parte (p. 43-44).

Adentrando ao século XX, a ascensão de Silva se daria através do magistério nas instituições de ensino públicas, conferindo “legitimidade e visibilidade ao professor Joaquim Silva [...]”, tendo ocupado “um lugar privilegiado entre os educadores locais” (Pinto Junior, 2010, p. 103-105). Joaquim Silva teria permanecido no GEAP até o ano de 1911, quando teria sido nomeado para o cargo de diretor do grupo escolar de Tatuí. Contudo, o autor retorna para sua cidade natal dois anos depois, assumindo a diretoria do 2º Grupo Escolar de Sorocaba, mais tarde renomeado “Grupo Escolar Visconde de Porto Seguro” (2010, p. 107-110).

A nova condição profissional de Joaquim Silva ampliou suas relações dentro da estrutura hierárquico-burocrática do magistério público paulista. Como diretor, passou a freqüentar reuniões e cursos que visavam padronizar o ensino no estado. Os diretores seriam elementos-chave no processo de organização e padronização das práticas pedagógicas projetadas pelo estado (Pinto Junior, 2010, p. 106).

Um apontamento de Pinto Junior (2010, p. 107-108) que permite estabelecer ligações entre os diversos aspectos abordados nesta pesquisa, é a relação de Joaquim Silva com as oligarquias paulistas através do Partido Republicano Paulista (PRP). Em suma, as nomeações de Silva aos cargos diretórios teriam se dado através de indicações feitas através das unidades locais do PRP.

De acordo com Pinto Junior (2010, p. 110-114), a última alteração de cargo de Joaquim Silva no magistério público paulista teria se dado em 1921, um ano antes da eclosão das rebeliões armadas a serem estudadas nesta investigação. Silva teria sido nomeado professor da Escola Normal de Pirassununga, fato este que gerou grande mobilização pela mídia local. Uma vez em Pirassununga, ele teria ampliado sua rede de articulações atuando junto a figuras importantes na área até o ano de 1927, quando encerra oficialmente sua carreira como docente das redes públicas.

Após este acontecimento, Joaquim Silva recebe uma proposta do renomado Lyceu Nacional Rio Branco, na capital paulista, para onde se transfere junto à família.

A partir daqui, teria início sua atuação como professor e autor de livros didáticos, no início da década de 1930 (Pinto Junior, 2010, p. 115). É neste momento, também, em que tem início seu trabalho junto à CEN, que viria a consolidar seu nome nacionalmente.

Trabalhando no Lyceu Nacional Rio Branco com educadores reconhecidos socialmente, Joaquim Silva passou a escrever materiais didáticos para a CEN no início da década de 1930. A primeira experiência como autor foi para o livro destinado aos exames de admissão. A parte de História do Brasil era escrita por Joaquim Silva (Pinto Junior, 2010, p. 118).

Considerando-se o antagonismo entre as oligarquias paulistas e as oligarquias dissidentes lideradas por Vargas, a hipótese para a continuidade da atuação de Silva e sua projeção nacional após a mudança de regime político consiste justamente, no fato de que a ascensão de Getúlio Vargas ao poder não teria suprimido completamente a influência das oligarquias paulistas no cenário político nacional, conforme será discutido no capítulo posterior, amparado pelos argumentos propostos por Anita Prestes (2014).

A partir da década de 1940, Joaquim Silva já era consolidado como importante autor de livros didáticos junto a CEN, encerrando sua carreira no magistério particular, integrando o quadro do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo em 1943, entre outros institutos históricos (Pinto Junior, 2010, p. 123). Pinto Junior afirma que além de ter se consolidado a partir de sua atuação no Liceu, os catálogos da CEN apresentavam as obras de Joaquim Silva como referência nacional para o componente de História (2010, p. 155). De acordo com Kênia H. Moreira, Joaquim Silva escreve e publica livros didáticos entre os anos de 1933 e 1971 (2011, p. 74).

Retomando a questão dos livros didáticos em si, foram instituídas diversas comissões no sentido de organizar e controlar as produções tanto escolar como literárias destinadas à juventude brasileira através de decretos-lei, promulgados pelo Ministro Capanema. Encontrava-se entre elas, a Comissão Nacional do Livro Didático de 1938, cujo objetivo seria controlar a disposição, tanto ideológica quanto metodológica do que era veiculado nesse material, conforme argumenta Ferreira (2008, p. 33).

De acordo com o organograma, a estrutura administrativa do Ministério de Educação e Saúde determinava o caráter central da política destinada aos livros didáticos e ao ensino primário. Postas num alto grau da hierarquia administrativa, assim como os Conselhos Nacionais, as duas comissões estavam diretamente submetidas às decisões do Ministro. A política estabelecida dentro desses grupos era fundamental para organizar e difundir, de maneira correta, a identidade nacional proposta pelo governo (Ferreira, 2008, p. 35).

Wanessa Wendt destaca o fato de o MES ter intencionado publicar anualmente, a partir da data do Decreto nº 1006, uma lista contendo as obras não aprovadas pela Comissão, e, conseqüentemente, não autorizadas para o uso e distribuição nas unidades de ensino brasileiras (2015, p. 76). Entretanto, uma vez que a lista oficial do governo não foi publicada até o fim do Estado Novo, em 1945, o estudo sistemático sobre a relação de obras autorizadas e sua distribuição pode ser encontrado na obra de Guy de Hollanda (1957)<sup>24</sup>.

Além disso, os estudos de Arnaldo Pinto Junior (2010), Kênia Hilda Moreira (2011) e de Wanessa Tag Wendt (2015), por sua vez, se mostraram extremamente valiosos, a partir da comparação entre a fonte coletada por esta pesquisa, levando em consideração o fato de tanto as fontes analisadas pelos autores quanto a analisada pelo presente estudo, estarem em consonância com as portarias ministeriais, conforme consta na obra de Joaquim Silva (1944).

O Decreto-lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, que estabeleceu as condições de produção, importação e utilização de livros didático no país, dividiu-se em cinco capítulos, num total de 40 artigos. No Capítulo I, instituiu-se a elaboração de diretrizes e utilização dos livros escolares; o Capítulo II dispôs sobre a organização da Comissão Nacional do Livro Didático; o processo de autorização de uso foi especificado no Capítulo III; as causas de impedimento de autorização foram detalhadas no Capítulo IV e as disposições gerais e transitórias no capítulo V (Ferreira, 2008, p. 38).

Ferreira (2008, p. 39) argumenta que o Ministério da Educação e Saúde, através da CNLD, atuaria na condição de fiscalizar e autorizar a distribuição das obras, porém a produção e importação dos compêndios estariam liberadas no país, uma vez que respeitassem os dispositivos estabelecidos pelo decreto-lei. Nesse caso, os poderes públicos não poderiam determinar a obrigatoriedade de um só livro ou de

---

<sup>24</sup> HOLLANDA, Guy de. Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino secundário brasileiro (1931 – 1956). Rio de Janeiro: MEC: INEP: CBPE, 1957.

determinados livros de uso autorizado para cada grau ou ramo do ensino, tampouco estabelecer preferências.

Os cinco artigos que limitavam a autorização dos livros, fecharam um quadro em que era praticamente impossível escapar dos interesses do governo. No plano ideológico, nenhum livro poderia atentar contra a política vigente, o regime e o Chefe da Nação, as instituições militares, família e religião, elementos que eram a base de sustentação do governo. O projeto de construção de uma identidade nacional surgia na proibição de apologias às diferenças regionais e oposição entre as lutas de classe (Ferreira, 2008, p. 44).

Conforme elucidado por Wanessa Wendt (p. 66-67), as orientações estabelecidas em relação ao programa curricular da disciplina História da Pátria após o decreto de Capanema, foram expedidas através da Portaria Ministerial nº 101/1942, elaborada por Serrano, que na época ocupava um assento na CNLD. Sua ementa determinava um programa mais elaborado em relação aos programas de 1931 e 1940. Acerca dos apêndices destinados ao estudo do Período Republicano, o conteúdo seria trabalhado com os estudantes das Terceiras e Quartas séries do Ensino Ginásial, sua estrutura seria organizada ao longo de três unidades (**Figura 2**):

Unidade VII – O ADVENTO DA REPÚBLICA: 1. A propaganda republicana 2. A questão militar 3. A Proclamação da República 4. O governo provisório 5. A Constituição de 1891.

Unidade VIII – A PRIMEIRA REPÚBLICA: 1. Os governos republicanos 2. Principais vultos e episódios da política interna 3. A política exterior; Rio Branco 4. As maiores realizações administrativas 5. Desenvolvimento econômico e cultural.

Unidade IX – A SEGUNDA REPÚBLICA: 1. Da Revolução de Outubro ao Estado Novo 2. Getúlio Vargas 3. Sentido da Política interna: organização da unidade e da defesa nacional 4. Os rumos da política exterior 5. Os grandes empreendimentos administrativos 6. Progresso geral do país (Silva, 1944, p. 8).

Sobre as novidades trazidas em relação aos programas anteriores, Wendt (p. 67) destaca a separação do Período Republicano em dois grandes eixos, denominados Primeira e Segunda República. A autora pontua o fato de os acontecimentos iniciados a partir de 30 terem marcado, segundo o texto, em um rompimento em relação ao período anterior, destacado pelo uso dos termos “Revolução de Outubro” e “Estado Novo” pela primeira vez, referindo-se aos dois momentos do Regime varguista, denominado agora como “Segunda República”.

No que se refere às unidades em que as rebeliões tenentistas foram abordadas, foi possível verificar sua presença na transição entre os dois Períodos Republicanos, sendo as Unidades VIII, §.1: Os governos republicanos; e IX, §.1: Da Revolução de Outubro ao Estado Novo; §.3: Sentido da Política interna: organização da unidade e da defesa nacional e §.6: Progresso Geral do País. Uma análise detalhada acerca de sua estrutura e discurso serão feitas mais adiante.

Os dados trazidos por Wendt e Hollanda puderam ser verificados durante a elaboração desta pesquisa, através de um estudo comparativo com o livro didático a ser utilizado enquanto fonte, intitulado “História do Brasil para o Quarto Ano Ginásial”, de autoria de Joaquim Silva, publicado em 1944, sendo esta, a 10ª edição revista e aumentada. A fonte em questão foi coletada no acervo digital do LEMAD/USP. Sua estrutura segue em consonância com este programa, apresentando a mesma divisão do apêndice da História do Brasil Republicano.

O LEMAD corresponde à sigla para Laboratório de Ensino e Material Didático da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP). Conta com um portal online<sup>25</sup> detalhando a estrutura do laboratório, os projetos desenvolvidos, assim como seu catálogo de obras digitalizadas. A obra utilizada por esta pesquisa pôde ser obtida na Biblioteca Didática do portal, na seção de Livros Didáticos Digitalizados. Uma vez nesta aba, é possível percorrer o acervo digital do laboratório, contando com ferramentas para filtragem. Definido o recorte temporal analisado por esta pesquisa, foi possível encontrar a presente obra de Joaquim Silva, sendo esta, a única correspondente à disciplina de História do Brasil durante o Estado Novo até o momento.

O estudo da materialidade dos livros didáticos é de suma importância para que se compreenda a relação dessas obras com o público que a utilizava em sua historicidade. Trata-se de professores e estudantes que utilizariam esses livros ao longo de um ano letivo. Além disso, Pinto Junior (2010, p. 172), pontua a contribuição das características físicas dessas obras para sua consolidação no mercado editorial brasileiro. Portanto, para que se pudesse realizar uma análise acerca dos aspectos materiais desta fonte, a presente pesquisa pôde se apropriar dos estudos realizados

---

<sup>25</sup> Disponível em: <https://lemad.fflch.usp.br/>. Acesso em: 10/01/2025

por Arnaldo Pinto Junior, levando-se em consideração o fato de o historiador ter tido acesso às versões físicas desses materiais em sua pesquisa de campo.

Considerando estar de acordo com o programa de 1942, o pesquisador (2010, p. 173) afirma que as dimensões da obra de Silva serem de 13cm X 19cm, possuindo a capa dura, “conhecida na época como capa cartonada” (**Figura 1**). Apesar de não ter tido acesso às fichas de edição da CEN, Pinto Junior deduz que o papel utilizado pelos livros de História do Brasil era o acetinado, a partir de uma comparação com as fichas de edição das obras de História da Civilização, do mesmo autor.

Se tratando dos aspectos internos do livro, a obra de Silva não conta com textos de apresentação ou orientações referentes ao uso docente. De acordo com Pinto Junior, as obras de demais autores conhecidos, como Jonathas Serrano, contavam com um prefácio introdutório e explicativo quanto às metodologias a serem utilizadas (2010, p. 174).

Na contemporaneidade, principalmente após a criação do PNLD, as coleções didáticas trazem inúmeras referências para a atuação do professor, desde considerações teórico-metodológicas até a resolução das atividades sugeridas no livro do aluno. Sem informar as visões metodológicas que fundamentavam a produção das obras, sem sugerir formas de abordagem para a atuação docente ou para os estudos históricos, as publicações de Joaquim Silva, implicitamente, indicavam a maneira de trabalhar através da própria organização dos capítulos (Pinto Junior, 2010, p. 174).

Uma vez que os tópicos do sumário constam exatamente conforme o programa de 1942 norteado pela Reforma Capanema, os capítulos são estruturados da seguinte maneira: iniciam-se com o texto didático principal, separados por subtópicos, “destacados pelo tamanho da fonte, maiores do que as utilizadas na seção e, ainda, em negrito”. Pinto Junior ainda afirma que os tópicos ao longo dos textos, por sua vez, têm por objetivo a valorização de determinados nomes, acontecimentos ou quaisquer informações consideradas importantes para a memorização (2010, p. 174).

O destaque desses capítulos, consiste no uso constante de extensas notas de rodapé, a fim de serem destacadas informações complementares para a construção narrativa, além da referenciação de outras obras historiográficas. Além disso, após o texto didático principal, os capítulos contam com um tópico denominado “Datas notáveis”, com o objetivo de fixar “a memorização dos assuntos estudados no capítulo,

através da associação direta entre uma data e o respectivo fato abordado no texto didático”, conforme pode ser observado na **Figura 3** (Pinto Junior, 2010, p. 174).

Em seguida, após as datas notáveis, os capítulos elaborados por Joaquim Silva contam com uma seção denominada “Sumário”, visando resumir os principais tópicos abordados. Segundo Pinto Junior (2010, p. 175), a função desta seção seria de retomar “a leitura de cada tópico do texto didático principal (apresentados com fonte das letras maiores e em negrito) através da sintetização de suas ideias fundamentais”. Neste caso, no apêndice do Capítulo VIII, destinado ao estudo da Primeira República, o Sumário apresenta um resumo dos principais acontecimentos de cada presidente a partir de Afonso Pena (**Figura 4**).

Arnaldo P. Junior sugere que a ausência de orientações para o trabalho docente poderia ser suprida, de algum modo, com esta seção, de modo a direcionar tanto a leitura do alunato quanto a atuação dos professores (2010, p. 176). No que diz respeito a atuação, após o sumário, os capítulos contam com uma breve seção de atividades propostos, intitulada “Para exercícios escritos”. Tais exercícios consistem na proposta da elaboração de uma síntese dos assuntos abordados ao longo do capítulo, no formato de um pequeno texto dissertativo, conforme mostrado pela **Figura 5**.

Esta edição do livro didático para o 4º ano ginásial, publicada em 1944, não possui, entretanto, instruções de Joaquim Silva a respeito da resolução dos exercícios e da sugestão de leituras complementares propostos ao final do primeiro capítulo, conforme observado por Pinto Junior (2010, p. 177). Segundo o autor, a partir de 1943, sob as diretrizes da Reforma Capanema, houve uma alteração em relação as obras, pois o material se apresentava como uma sequência de “História do Brasil para o Terceiro Ano Ginásial”, não alterando, portanto, “a proposta de trabalho iniciada no volume anterior”.

A valorização de elementos complementares no estudo da disciplina História é perceptível, portanto, nestas análises. Além do texto didático principal, as notas de rodapé (abundantes nas obras analisadas) e as leituras, as quais encerram grande parte dos capítulos, são propostas a serem consultadas pelos discentes (Pinto Junior, 2010, p. 177).

Ao final de alguns capítulos encontram-se textos complementares, esta seção, intitulada “Leitura”, de acordo com Pinto Junior, era “destinada a uma citação historiográfica mais ampla ou para textos conclusivos sobre o tema estudado,

elaborados pelo próprio Joaquim Silva” (2010, p. 178). Ao final do livro, ainda se encontra uma última seção, denominada “Quadros sincrônicos”, apresentando, em paralelo, acontecimentos da História do Brasil, das Américas e Geral. Pinto Junior entende esta seção como o reforço de uma proposta de História factual, pautada na memorização de fatos, datas e nomes importantes, contribuindo para a construção do que chama de “decorebas”, associados a uma visão depreciativa da disciplina de História (2010, p. 178).

No que diz respeito às demais mudanças em relação aos últimos programas de ensino, Pinto Júnior pontua a reconfiguração dos conteúdos com a extinção da quinta série ginasial após 1942. De acordo com o autor, a partir da Reforma Capanema, o conteúdo para as quartas séries do ginásio, deveria abranger do Primeiro Reinado ao Estado Novo, precisamente à participação deste na Segunda Guerra Mundial, ampliando as questões (2010 p. 181).

De maneira complementar, Pinto Junior (2010, p. 182) destaca que o uso de imagens iconográficas ao longo dos capítulos sofreu poucas alterações, permanecendo, no programa de 1942, as mesmas utilizadas nos anteriores. Nesse sentido, o autor percebe um movimento de continuidade acerca dos tipos de imagens utilizadas pelas produções didáticas de História, utilizando-se do que chama de “clichês narrativos”:

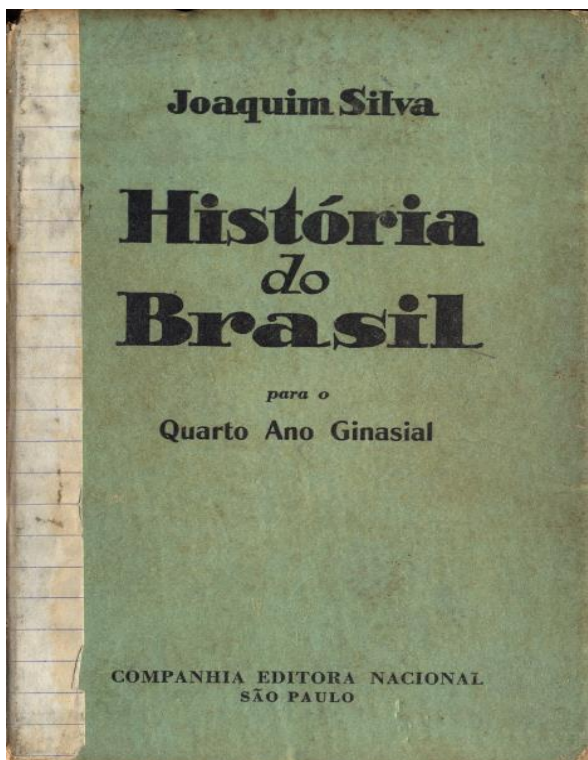
Reproduções de pinturas (retratos, quadros), fotografias, gravuras, mapas foram impressos, fundamentalmente, como ilustrações. Enquanto as legendas trazem algumas informações pontuais sobre a respectiva imagem impressa no capítulo, o texto didático principal mantém uma narrativa histórica distante das referências iconográficas inseridas. Sem aproximar os elementos textuais escritos dos visuais, o estabelecimento do diálogo ficava por conta do possível interesse de um leitor, ora o professor, ora o estudante (Pinto Junior, 2010, p. 182).

Totalizando 213 páginas, ainda foi possível encontrar, na versão digital disponibilizada no portal do LEMAD, a capa traseira desta edição, onde, para além de constar o anúncio de dicionários escolares à venda pela CEN, é indicado o preço sugerido pela obra, sendo este o valor de Cr\$ 12,00<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> Em um cálculo de conversão livre, efetuado no site do Banco Central do Brasil, é possível apontar que atualmente, este valor, em reais seria de aproximadamente R\$51,00. Disponível em: <<https://www3.bcb.gov.br/CALCIDADAOPublico/corrigirPorIndice.do?method=corrigirPorIndice>>. Acesso: 11/01/2026

Figura 1- Capa do livro didático de Joaquim Silva (1944)



Fonte: Companhia Editora Nacional (1944), coletado no acervo digital do LEMAD/USP.

Figura 2- Sumário contendo os apêndices destinados ao Período Republicano

8	Joaquim Silva
VI. — O PROGRESSO NACIONAL NO IMPÉRIO	
1) O progresso econômico: a agricultura, a indústria e o comércio . . . . .	100
2) Os meios de transporte e de comunicação . . . . .	105
3) Os grandes serviços urbanos . . . . .	105
4) As ciências, as letras e as artes . . . . .	110
VII. — O ADVENTO DA REPÚBLICA	
1) A propaganda republicana . . . . .	117
2) A questão militar . . . . .	121
3) A proclamação da República . . . . .	125
4) O Governo Provisório . . . . .	133
5) A constituição de 1891 . . . . .	133
VIII. — A PRIMEIRA REPÚBLICA	
1) Os governos republicanos . . . . .	137 e 146
2) Principais vultos e episódios da política interna . . . . .	155
3) A política exterior: Rio Branco . . . . .	160
4) As maiores realizações administrativas . . . . .	166
5) Desenvolvimento econômico e cultural . . . . .	173
IX. — A SEGUNDA REPÚBLICA	
1) Da Revolução de Outubro ao Estado Novo . . . . .	179
2) Getúlio Vargas . . . . .	188
3) Sentido da política interna: organização da unidade e da defesa nacional . . . . .	190
4) Os rumos da política exterior . . . . .	193
5) Os grandes empreendimentos administrativos . . . . .	196
6) Progresso geral do país . . . . .	199
QUADROS SINCRÔNICOS:	
Império . . . . .	206
República . . . . .	209

Fonte: História do Brasil para o Quarto Ano Ginásial, 1944, p. 8.

**Figura 3-** Datas notáveis: “A Revolta do General Isidoro”

<i>Datas notáveis</i>	
1906	— Início do governo Afonso Pena.
1907	— Rui Barbosa na conferência da paz em Haia.
1909	— Morte de Afonso Pena; governo Nilo Peçanha.
1910	— Início do quadriênio do marechal Hermes.
1912	— Morte do Barão do Rio Branco.
1914	— Assume a presidência da república o dr. Venceslau Braz.
1917	— Promulgação do código civil. Estado de guerra do Brasil com a Alemanha.
1919	— Toma posse de seu cargo o presidente dr. Epi-tácio Pessoa.
1922	— Visita dos reis da Bélgica.
1922	— Visita do presidente de Portugal. Exposição do centenário da independência. Início do governo Artur Bernardes.
1923	— Morte de Rui Barbosa.
1924	— <b>Revolta do general Isidoro, em São Paulo.</b>
1926	— Início do governo Washington Luis.
1930	— E' deposto o presidente Washington Luis (24-10-1930).

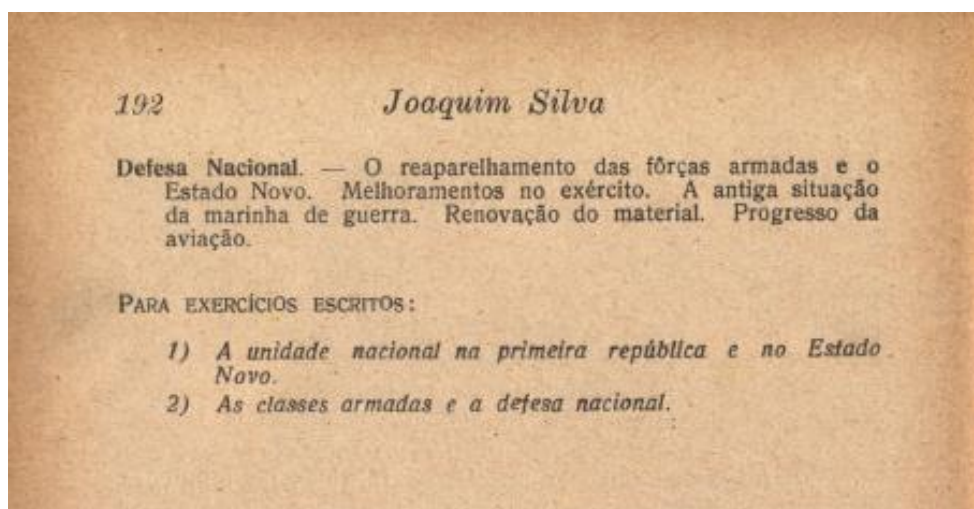
**Fonte:** História do Brasil para o Quarto Ano Ginasial, 1944, p. 153, grifos nossos.

**Figura 4-** Sumário da Unidade VIII, §.1: Os governos republicanos

154	<i>Joaquim Silva</i>
<i>S u m á r i o</i>	
<b>Afonso Pena.</b> — Preocupação econômica. A caixa de conversão. Melhoramentos no exército e na armada. Povoamento do solo. Triunfos alcançados por Rui Barbosa em Haia. Fixação das fronteiras. A morte do presidente.	
<b>Nilo Peçanha.</b> — A viação férrea e as obras dos portos. Proteção aos índios. As lutas pela sucessão presidencial.	
<b>Marechal Hermes.</b> — As agitações. Revolta dos “dreadnoughts”. As intervenções armadas nos estados. As finanças da nação. Morte do Barão do Rio Branco.	
<b>Venceslau Braz.</b> — A guerra européia. Realizações do governo. Pacificação do “Contestado”. O código civil. O Brasil na Grande Guerra. Conseqüências do conflito europeu para a economia nacional.	
<b>Oitavo quadriênio.</b> — Morte do presidente eleito. Posse do dr. Epi-tácio Pessoa. As obras contra a seca. O sorteio militar. Recenseamento. Centenário da independência. Visitantes ilustres. A lei do banimento. Trasladação dos corpos de D. Pedro II e da imperatriz. Revolta da Copacabana.	
<b>Artur Bernardes.</b> — A administração prejudicada pelas revoluções. A revolta do general Isidoro. Revisão da Constituição. Missão naval americana. Morte de Rui Barbosa (1923).	
<b>Washington Luis.</b> — Política financeira. Estabilização do câmbio. Visita de chefes de estado americanos. As rodovias. Deposição do governo da república.	

**Fonte:** História do Brasil para o Quarto Ano Ginasial, 1944, p. 154

**Figura 5-** Para exercícios escritos: “As classes armadas e a defesa nacional”



**Fonte:** História do Brasil para o Quarto Ano Ginásial, 1944 p. 192.

#### **1.4 – EM SÍNTESE**

Difícil deixar de lado as contradições sociais expressas no acesso à educação secundária no Brasil entre as décadas de 1930 e 1940. Apesar da expansão pela qual passou o sistema educacional ao longo da Era Vargas, para um contexto social que começava a despertar para os problemas do desenvolvimento da educação, em uma sociedade cuja maioria vivia na zona rural, com altos índices de analfabetismo, e uma população urbana que não era totalmente atingida, sequer pela educação primária, pode-se imaginar a camada social para a qual havia sido elaborado um currículo tão vasto como o projetado pelo ensino secundário recém-estabelecido (Romanelli, 1986, p. 136).

Mostrou-se, conforme elencado por Katia M. Abud (1999), que a concepção pragmática da História como disciplina escolar, servia à formação do cidadão ideal para o estado centralizado, o qual tinha como um dos seus objetivos neutralizar o poder das oligarquias regionais, formando o sentimento nacional brasileiro. Sentimento este que teria como fundamento a raça, a língua e a religião, e um território com uma única administração.

Buscou-se mostrar, também, o papel ocupado pela Comissão Nacional do Livro Didático na estrutura administrativa do Ministério e sua relevância dentro das políticas educacionais do período. A elaboração e publicação do Decreto-Lei 1.006, de 30 de dezembro de 1938, delimitou sistematicamente o processo de produção, utilização,

autorização e adoção dos livros didáticos no país, sendo resultado de uma série de estudos preliminares em que, tanto os aspectos de ordem pedagógica, como o controle do conteúdo ideológico, estiveram associados à construção de uma identidade para a Nação e às políticas de segurança nacional (Ferreira, 2008, p. 116).

Vale destacar, ainda, o papel ascendente do mercado editorial, que entre os anos de 1930 e 1940, incrementou-se de maneira surpreendente. Segundo Rita de Cássia Ferreira, a intervenção do Estado na maior parcela do mercado de livros do país, tanto em seu conteúdo ideológico e pedagógico, como na padronização dos preços, direcionou e delimitou a produção de um setor que estava, então, em pleno crescimento. A iniciativa do governo de recensear toda uma literatura didática que vinha desde o século XIX, delimitou normas e procedimentos tanto para produção como para os critérios de autorização de uso, tornando mais próxima e intensa a relação com as editoras que se organizaram e vindicaram acréscimos e supressões no desenvolvimento da política, sendo que, os livros inscritos que não passaram pelo exame da comissão continuaram circulando em caráter transitório (2008, p. 117).

Tendo agrupado as fontes necessárias e as situado em suas devidas historicidades a partir dos pressupostos de Alain Choppin (2004), de modo a considerar aspectos externos como a legislação vigente, o mercado editorial e os interesses em torno da elaboração curricular da disciplina de História, este capítulo buscou apresentar o livro didático enquanto objeto de pesquisa, inserido dentro dessas articulações.

O próximo passo a ser discutido no capítulo seguinte, consiste em analisar o processo histórico do Tenentismo, inserido na crise da República Oligárquica, de modo a compreender sua contribuição no estabelecimento do regime encabeçado por Getúlio Vargas, para além de sua ressignificação política.

## **CAPÍTULO 2 – TENENTISMO E HISTORIOGRAFIA**

O intuito deste capítulo é realizar uma análise do Tenentismo e sua contribuição para a derrocada do regime oligárquico no Brasil. Contudo, o objeto de maior interesse para esta pesquisa é compreender o que foi feito deste movimento com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder através das articulações da Aliança Liberal em 1930. Conforme será destacado, as forças políticas aglutinadas em torno de Vargas realizaram um duplo movimento: o de cooptação (Lanna, 2003, p. 298), ao utilizarem do prestígio simbólico obtido pelos jovens “tenentes” a fim de legitimar a chamada Revolução de 1930, considerando o fato de muitos desses agentes terem aderido às fileiras varguistas após o fim da Coluna Prestes; e o de ressignificação política (Prestes, 2014), visando apagar o caráter contestador do movimento em favor da manutenção da ordem vigente, uma vez que esses “tenentes” representavam uma resposta armada ao domínio das oligarquias no Brasil. Para isso, será discutido o reaparelhamento burocrático das Forças Armadas, a ruptura de Luís Carlos Prestes com o Tenentismo e a ausência de um programa político autônomo por parte dos mesmos.

### **2.1 – OS LEVANTES ARMADOS DA DÉCADA DE 1920**

O Tenentismo corresponde a uma série de insurreições armadas ocorridas durante a década de 1920, levadas a cabo pela jovem oficialidade do Exército, com o objetivo de derrubar o Regime Oligárquico que vigorava até então no Brasil, presidido naquele momento por Epitácio Pessoa (1919-1922) e subseqüentemente por Arthur Bernardes (1922-1926). Apesar de não terem obtido êxito, os chamados “tenentes” contribuíram ativamente para o acirramento da crise que levaria à queda da Primeira República (1889-1930) através da “Revolução” de 1930, tendo muitos deles endossado as fileiras da Aliança Liberal sob a liderança de Getúlio Vargas.

A compreensão de suas ações é de suma importância para o entendimento dos rumos que tomara a História do Brasil Republicano, pois de acordo com Natália Granato (2022, p. 56), há registros da presença desses “tenentes” “em todos os golpes, conspirações e rebeliões militares que datam da década de 1920 até a eclosão do golpe que instalou o Regime Militar em 1964”.

Portanto, o primeiro ato do que se entende como Tenentismo, foi a Marcha dos Dezoito do Forte, ocorrida em 5 de julho de 1922. Segundo Lanna Júnior (2003, p.

299), esse episódio corresponde ao desfecho de uma série de levantes armados ocorridos em Copacabana, com focos no então Distrito Federal, em Niterói, e no Mato Grosso. Motivados pelo “episódio das cartas falsas”<sup>27</sup>, os “tenentes” teriam se apossado do Forte de Copacabana e alvejado pontos estratégicos da cidade, exigindo a deposição do Presidente recém-eleito, Arthur Bernardes.

Em oposição, as forças legalistas teriam bombardeado o Forte e cercado os contingentes rebeldes. Uma vez sitiados, teriam recusado a depor as armas apenas dezoito combatentes, que protagonizaram um dos episódios de maior repercussão do movimento: a marcha pela Av. Atlântica, de armas em mão, contra as forças legalistas. O previsível desfecho veio em menos de trinta minutos, e os dois sobreviventes viriam a se tornar duas das figuras mais expressivas do Tenentismo: Siqueira Campos e Eduardo Gomes (Forjaz, 1977; Fausto, 1976; Lana, 2003). Os demais movimentos que teriam ocorrido em sintonia com a revolta do Forte foram, da mesma maneira, prontamente desarticulados pelo Governo Central.

De acordo com Nelson W. Sodré (1978, p. 29), o episódio teria abalado o país, reverberando profundamente no interior das Forças Armadas, sobretudo do Exército, que se encontravam divididas. A partir de então, teria início o Estado de sítio que vigoraria ao longo de todo o mandato de Arthur Bernardes.

Todos esses movimentos não partiram de uma ação conjunta sistemática, mas comungavam de uma mesma motivação, denominada por eles de “revolução”. Todas as revoltas, que ocorreram no período de 5 a 8 de julho, foram prontamente reprimidas, o que mostra a energia do governo e sua capacidade de coesão. Epitácio Pessoa conseguiu agrupar toda a classe política civil contra o movimento rebelde. Ao contrário de enfraquecer as oligarquias, o tenentismo agiu como inimigo comum [...]. A reação consistiu na união e no fortalecimento das oligarquias. Menosprezados como rebeldes, foram julgados como revolucionários (Lana Junior, 2003, p. 301).

Dois anos mais tarde, especificamente a partir de 5 de julho de 1924, os “tenentes” protagonizaram uma série de levantes armados em diversos estados do país, desta vez contando com uma estrutura mais coesa que aquela apresentada em 1922, além de um programa “revolucionário” pautado em preceitos liberais, como o

---

<sup>27</sup> Esse episódio refere-se a um conjunto de cartas, de teor difamatório aos militares, cuja autoria teria sido atribuída ao então candidato à presidência Arthur Bernardes. Apesar de terem-se provado falsas, as cartas teriam cumprido o papel de inflamar a situação política, contribuindo para a eclosão das primeiras rebeliões militares naquele ano. Para mais informações, ver Baptista (2016).

estabelecimento do voto secreto. A “Revolução Paulista”<sup>28</sup>, nas palavras de Lília M. Schwarcz e Heloisa M. Starling (2016), foi o maior conflito bélico ocorrido na cidade de São Paulo, expulsando o governo estadual e tomando posse do município durante 21 dias.

Chefiados pelo então general Isidoro Dias Lopes, os rebeldes se apossaram dos quartéis e, em seguida, de pontos estratégicos da cidade, tais como a estação de eletricidade, as estações do Brás, da Luz, entre outros bairros. O conflito se transformou em uma guerra civil, contando com um número considerável de baixas e tendo o Governo Central ordenado o bombardeio aéreo da cidade. Incapazes de manter o controle da cidade por muito tempo diante da superioridade bélica das forças legalistas, os “tenentes” retiram suas forças de São Paulo, a fim de espalharem a luta armada pelo território nacional de modo a forçar a renúncia de Bernardes. Segundo Carone (1975, p. 75-80), os rebeldes fogem de trem rumo à Campinas, prosseguindo para a região de Bauru.

Uma vez retirados da cidade de São Paulo os remanescentes rebeldes compunham agora a chamada “Coluna Paulista”, percorrendo o interior do estado e combatendo, em condições precárias, os pelotões legalistas, rumo ao estado do Paraná. A Coluna Paulista teria estacionado em Foz do Iguaçu, resistindo até março de 1925, onde encontrariam reforços vindos do Sul.

A importância do movimento de 1924 em São Paulo é semelhante à Marcha dos Dezoito do Forte em 1922 [...]. Tal façanha atingiu mais diretamente um número maior de pessoas, classes e organizações, além de ter imposto uma política agressiva, que foi entendida de diferentes formas por esses autores políticos da época. [...] O movimento na cidade de São Paulo possibilitou o envolvimento com a população civil, que viu sua rotina mudadas. Assim, após 1924, todos passaram a conhecer a situação e a tomar partido (Lana Junior, 2003, p. 305).<sup>29</sup>

---

<sup>28</sup> Também denominada Revolta, Guerra Civil, Insurreição ou Rebelião Paulista, pela historiografia, a depender da intencionalidade empregada pelos autores.

<sup>29</sup> Cabe aqui dar destaque ao caráter elitista do Tenentismo neste episódio, uma vez que, apesar do apoio vindo de determinados setores da população civil, aos “tenentes” interessava apenas o apoio das elites políticas, que por sua vez, nunca chegou. Em sintonia com Forjaz, Lana Junior entende o fato desses jovens oficiais defenderem a concepção das mudanças almejadas “virem de cima”, em nome do povo, mas não através dele (2003, p.306). Tal aspecto seria habilmente utilizado pela imprensa situacionista ao narrarem o movimento através das páginas dos jornais (Teixeira, 2018).

Um episódio digno de nota, foi a chamada Comuna de Manaus, onde os “militares da guarnição de Manaus protagonizaram um levante na capital do Amazonas contra os poderes constituídos da República” (Schwarcz e Starling, 2016, p. 348). Lanna Júnior pontua o fato de este ter sido o movimento de maior autonomia e abrangência a ser protagonizado pelos “tenentes” naquele ano, tendo as forças rebeldes tomado posse da capital e das regiões adjacentes, chegando ao território do Pará, ao longo de, aproximadamente, um mês. Conforme o autor, o tenentismo no Amazonas deu maior ênfase às questões sociais no enfrentamento às oligarquias, além de os “tenentes” amazonenses terem adotado uma postura mais popular e nacionalista em relação ao elitismo constatado das demais facções. Destaca-se, aqui, a instalação de um governo revolucionário composto por elementos das camadas militares e populares, além da expropriação do mercado monopolizado pelo capital inglês (2003, p. 308).

No Rio Grande do Sul, as rebeliões teriam irrompido em 29 de outubro, se apossando das cidades de Santo Ângelo, São Luís, Uruguaiana e São Borja. O movimento contou com lideranças expressivas, tais como Siqueira Campos em São Borja, Luís Carlos Prestes em Santo Ângelo, Juarez Távora em Uruguaiana, entre outros. De acordo com Lana Junior, os movimentos em território gaúcho teriam sido os únicos a contarem com vínculos organizacionais com a facção paulista, não tendo, contudo, ocorrido de maneira simultânea devido à problemas logísticos. De qualquer maneira, as tropas de Miguel Costa já se encontravam em marcha pelo interior quando eclodiram os levantes no Rio Grande do Sul (2003, p. 310).

Segundo Anita Leocadia Prestes, a luta armada nesta unidade federativa assumia um caráter singular, na medida em que se estabelecera em torno dos conflitos intra-oligárquicos entre as facções legalistas de Borges de Medeiros, os “chimangos”, e as de oposição, lideradas por Assis Brasil, chamadas de “maragatos”. Ambas disputavam o apoio do poder federal, conforme a lógica coronelista proposta por Victor Nunes Leal. Segundo a autora, os “tenentes”, motivados pela sublevação paulista, se aglutinaram em torno de Assis Brasil e dos caudilhos “maragatos” a fim de combaterem as tropas legalistas (1997, p.118-120).

Conforme mencionado por Lana Junior, os movimentos teriam eclodido “com uma quartelada e posterior ocupação de pontos estratégicos da cidade”, possuindo como estratégia comum o corte das comunicações locais com o exterior, além da

requisição de suprimentos por parte dos civis “em nome da revolução” (2003, p. 310). Após sucessivos confrontos, os rebeldes teriam concentrado seus esforços na cidade de São Luís antes de marcharem rumo à Foz do Iguaçu, liderados por Carlos Prestes, em auxílio à Coluna Paulista. Da junção dos destacamentos paulista e gaúcho, tem origem a maior façanha empreendida pelo Tenentismo, compreendida por Anita L. Prestes como o momento de culminância deste movimento: a Coluna Prestes.

Se os demais levantes tenentistas foram efêmeros e, não tendo conseguido se consolidar, facilmente liquidados pelas forças governistas, a Coluna Prestes – à qual se somaram os rebeldes paulistas de 1924 – manteve-se, durante dois anos e três meses, percorrendo cerca de 25 mil quilômetros através de 13 estados do Brasil. A Coluna jamais foi derrotada, tendo combatido com forças muitas vezes superiores em homens, armamentos e apoio logístico. [...] Em seu périplo pelo Brasil, acabou derrotando 18 generais (Prestes, 1997, p. 113).

Composta por um Estado-Maior e duas brigadas: a paulista, liderada por Miguel Costa, e a gaúcha, liderada por Prestes, a Coluna contava com cerca de 1.200 efetivos ao partir de Foz do Iguaçu. De acordo com Lana Junior, os rebeldes atravessaram o território paraguaio antes de regressarem ao Brasil pelo Mato Grosso, sendo duramente combatidos pelas tropas oligárquicas e muitas vezes hostilizados pela população local. Seguem para Goiás, onde passariam a adotar a tática de guerrilha, a fim de lidar com a inferioridade bélica frente às tropas legalistas. Diante do impasse entre os destacamentos paulista e gaúcho acerca do plano de ação, decidem “manter a revolução em armas e propagá-la em todo o território nacional”, devido à impossibilidade de criarem as condições para um assalto à capital federal (Forjaz, 1977; Lana Junior, 2003). A partir deste momento, ocorre a institucionalização da liderança de Luís Carlos Prestes, ao assumir o comando do Estado-Maior da Coluna, liderada agora, no plano militar, por Miguel Costa.

Lana Junior pontua que a escolha do trajeto a ser percorrido pelos combatentes era feito levando em consideração uma série de critérios a partir das informações trazidas por batedores, ou “vaqueanos” como os chamavam, além de evitarem estradas e locais onde haveria muitas tropas governistas. Dessa forma, “evitava-se o trajeto mais difícil, do ponto de vista geográfico, ambiental e político”, além de almejarem pontos habitados, “onde encontrariam alimento e a população não oferecesse resistência” (2003, p. 317).

É neste ponto onde Anita L. Prestes destaca as características de movimento popular a serem adquiridas pela Coluna em sua interação com as populações do interior no combate às forças oligárquicas. Segundo a autora, a maior parte dos combatentes a engrossarem as fileiras tenentistas em sua marcha eram de origem civil, contando também com a presença de mulheres em seus efetivos (1997, p. 114). Em contrapartida, a interação dos militares rebeldes com as populações locais nem sempre se deu sob condições pacíficas, conforme foi analisado recentemente por Jacob Blanc (2024).

Com as cabeças a prêmio em todo o país, os “tenentes” teriam passado o restante do período em questão a percorrer o interior brasileiro no combate às forças legalistas do Exército, cruzando os territórios da Bahia, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba e Pernambuco. Segundo Lana Junior, a Coluna começa a entrar em sua fase decadente no início de 1926, quando se intensifica sua perseguição pelas tropas coronelistas, compostas por policiais estaduais e os chamados “batalhões patrióticos”, para além dos infames cangaceiros (2003 p. 318-321). Esse esforço, entretanto, não foi o suficiente para que se neutralizasse a marcha dos “tenentes”, que seguiria invicta até o fim do percurso no exílio para Bolívia e Paraguai no ano seguinte, além de seus comandantes que se encontravam exilados na Argentina, como era o caso de Eduardo Gomes.

Para além de seu esgotamento físico e de recursos, impedindo a continuidade do levante por muito tempo, outro motivo pela decisão do fim da Coluna e seu exílio teria sido o fim do mandato presidencial de Artur Bernardes “cuja derrubada tinha sido o objetivo imediato das revoluções de 1924 e da Coluna Prestes” (Forjaz, 1977, p. 107). O que se segue a partir de então é o mandato de Washington Luís, caracterizado pela suspensão do Estado de sítio e as articulações, para o movimento de 1930, com as lideranças tenentistas em exílio nos países vizinhos. Com o fim da Coluna, seus combatentes teriam se tornado figuras de destaque na cena política nacional, uma valiosa moeda de troca para as oligarquias naquela que seria uma das disputas presidenciais mais acirradas de seu tempo.

## **2.2 – A REPÚBLICA OLIGÁRQUICA EM CRISE E O ADVENTO DO TENENTISMO**

Se o Tenentismo é compreendido como um produto originado através da crise da República Oligárquica, então para que se compreenda seu processo de eclosão, é

necessário contextualizar as estruturas da chamada República Oligárquica, de modo a delimitar o panorama histórico do objeto de análise. O ponto de partida, portanto, se dá na maneira como estabeleceu do capitalismo no Brasil em detrimento do escravismo colonial. Segundo Anita Prestes (1997, p. 53-58), esse movimento aconteceu a partir de condições específicas da realidade brasileira<sup>30</sup>, originado pela acumulação de capital e resultando na ausência de uma revolução burguesa, para além da manutenção do latifúndio.

Desse modo, o caráter fundamental das relações socioeconômicas no Brasil mantivera-se inalterado, ou seja, o aspecto agroexportador, pautado na dependência do mercado externo e no monopólio da propriedade rural. É nesse cenário marcado pelas relações escravistas, portanto, que surgirão as classes burguesas e proletárias no Brasil e conseqüentemente, os antagonismos de classe que viriam a resultar na crise da Primeira República.

As oligarquias cujos “tenentes” viriam a combater ao longo da década de 1920, têm sua origem a partir dos antigos senhores de escravizados, sobretudo paulistas, que vinham realocando capital oriundo do tráfico negreiro no setor industrial voltado para o ciclo do café. Conforme Prestes (1997, p. 58-59), essa burguesia cafeeira personificava as relações capitalistas e não capitalistas de produção, uma vez que representavam o elo entre passado e presente das relações econômicas no Brasil daquele tempo. Nos demais estados, as oligarquias se pautavam em relações não capitalistas, uma vez que sua hegemonia consistia na posse da terra e no controle do mercado agropecuário, a exemplo do Rio Grande do Sul.

À exceção desses grupos, as oligarquias mineiras seriam as únicas cujo domínio se legitimava através de uma tradicional ligação com o governo federal, contando com um número significativo de parlamentares. Nesse sentido, observa-se o movimento das oligarquias paulistas em ascensão, cujos interesses capitalistas almejavam representação no poder político, e das mineiras, em decadência, que buscavam a manutenção de seus privilégios.

---

<sup>30</sup> De acordo com Anita L. Prestes (1997, p. 57), o processo de transição ao capitalismo no Brasil se deu a partir da manutenção do que a autora chama de relações não capitalistas de produção, sendo essas, por sua vez, subordinadas e resultantes do desenvolvimento do capitalismo dependente, acontecendo, por exemplo, quando as relações salariais não se concretizavam.

O processo de transição ao capitalismo no Brasil também seria marcado por uma rápida expansão do setor urbano, resultante tanto desse realojamento de capital nos setores industriais, quanto pelo êxodo rural provocado pela abolição da escravidão no apagar das luzes do século XIX. Prestes (1997, p. 59) aponta para o fato deste processo ter resultado em um aumento considerável do setor proletário e da emergência de um novo personagem no cenário republicano: as camadas médias urbanas.

A partir dos preceitos marxistas, a autora segue em sintonia com a análise de Ciro Flamarion Cardoso (1976), destacando o fato desses setores não se constituírem enquanto classe autônoma, uma vez que, para além de não possuírem um projeto político próprio, desvinculado das oligarquias das quais eram dependentes, suas relações econômicas não se derivavam das relações de propriedade, mas a partir de sua superestrutura social.

A compreensão dos setores médios urbanos dentro da estrutura social da República Oligárquica é de grande importância para esta análise, considerando que os “tenentes” tinham sua origem vinculada a essas camadas sociais. Nesse ponto, existem divergências para com a primeira corrente historiográfica a interpretar o sentido do Tenentismo, inaugurada por Virgínio Santa Rosa, ainda na década de 1930. O autor, pioneiro ao estabelecer o Tenentismo enquanto conceito de análise, e não mais um conjunto de manifestações isoladas de sentido, entende esses personagens como “representantes legítimos das classes médias urbanas no processo revolucionário de 1930” (Lana Junior, 2003, p. 323).

Com a efetiva instalação do regime capitalista no aparato republicano, as oligarquias consolidam sua hegemonia política através da adoção do federalismo, rompendo de vez com o centralismo monárquico de outrora (Prestes, 1997, p.60). Esse modelo, entretanto, deixaria evidente o frágil equilíbrio das forças oligárquicas no plano nacional, uma vez que era necessária a articulação dos interesses das várias oligarquias regionais em detrimento da rápida expansão da oligarquia cafeeira paulista.

Para tanto, duas soluções foram adotadas de imediato: a Política dos Governadores de Campos Sales, que consistia no estabelecimento da hegemonia paulista no plano nacional em troca da autonomia das demais oligarquias no plano

regional, e no surgimento do Partido Republicano Federal (PRF), visando aglutinar as forças oligárquicas dentro de um mesmo órgão.

Anita Prestes é pontual ao articular essas condições específicas do panorama sociopolítico brasileiro na elaboração da Constituição de 1891, dando origem “a fusão de uma Constituição Liberal regida pelo federalismo com uma prática política baseada no coronelismo e na assistência do poder local” (1997, p. 61). Essas condições, segundo a autora, resultarão no fracasso do PRF e no surgimento dos vários Partidos Republicanos Regionais, sendo o Partido Republicano Paulista (PRP) o mais influente, e desta forma, fragmentando ainda mais o poder político no Brasil, pois este:

[...] estaria dividido entre as oligarquias locais, representadas por seus Partidos Republicanos; a luta era travada basicamente entre essas diferentes facções da classe dominante, constituídas majoritariamente por donos de terra e seus elementos de confiança. O povo continuaria ausente da vida política da Nação. (Prestes, 1997, p. 61)

Diante desse panorama desbalanceado, não demorariam a surgir contestações ao domínio hegemônico das oligarquias paulistas por parte das oligarquias alijadas desse pacto entre os setores dominantes. Dentre às que cabem a esta análise, Prestes (1997, p. 62) destaca a Reação Republicana, ocorrida durante as eleições de 1922, liderada por Nilo Peçanha, como um dos maiores exemplos da situação alarmante em que se encontravam os conflitos intra-oligárquicos, e cujo desenrolar fora decisivo para a eclosão dos movimentos tenentistas naquele mesmo ano.

A autora também pontua a situação em que se encontrava o predomínio econômico das oligarquias paulistas, voltado inteiramente à atividade cafeeira que, por sua vez, se mostrava exposto às transformações econômicas pelas quais passava o cenário externo, especialmente a partir dos desdobramentos da Primeira Guerra Mundial. Logo, considerando o fato de o aparato econômico federal estar majoritariamente voltado à manutenção dos interesses oligárquicos paulistas, não seria de se estranhar o conseqüente desgaste da situação econômica brasileira daquele período.

[...] o próprio desenvolvimento capitalista em curso no país ia gerando uma sociedade mais complexa e diversificada, em que novas forças sociais e políticas começavam a exigir que seus interesses e reivindicações fossem ouvidos e atendidos. Não só os grupos oligárquicos marginalizados pela hegemonia paulista, [...] como também o proletariado e as camadas médias urbanas passavam a

influir nos acontecimentos políticos, ensaiando novas formas de mobilização e organização, ainda que incipientes. [...] Tornara-se evidente que os mecanismos de poder baseados na combinação do federalismo com a “política dos governadores” haviam deixado de funcionar a contento, revelando que não mais correspondiam às exigências do próprio desenvolvimento capitalista (Prestes, 1997, p. 62-63).

A segunda década do século XX seria, portanto, marcada pela ebulição social resultante do processo de expansão do capitalismo. Anita Prestes argumenta o fato de ao se iniciar a década de 1920, as condições sociopolíticas no Brasil terem se tornado explosivas, alimentadas pelos governos ditatoriais de Epitácio Pessoa e Artur Bernardes, que sob estado de sítio, buscaram reprimir violentamente qualquer forma de agitação revolucionária (1997, p. 69).

Diante desse cenário, a historiografia entende a importância do ano de 1922 no surgimento de uma série de transformações fundamentais que iriam se desenrolar ao longo da década: a criação do Partido Comunista Brasileiro (PCB), a Semana de Arte Moderna, a criação do Centro Dom Vital como forma de rearticulação dos setores católicos ligados à revista “A Ordem”, e o objeto de interesse maior desta pesquisa, se tratando da Revolta do Forte de Copacabana, que marca a estreia dos “tenentes” no cenário político nacional (Prestes, 1997, p. 70).

Mas se os ventos da revolução<sup>31</sup> sopravam no cenário político do Brasil, qual fator teria levado os “tenentes” a assumirem essa posição de vanguarda em uma sociedade à beira do colapso, dada sua posição subalterna na estrutura de classes brasileira? Segundo Prestes (1997, p. 71-73), os movimentos operários, embora combativos, perderam força após a severa repressão aplicada pelo governo oligárquico, às manifestações e greves ocorridas ao longo da década anterior. Seu crescimento desordenado dificultara sua organização enquanto força política autônoma, além disso, a autora entende a presença desses setores como restrita aos grandes centros urbanos, impossibilitando sua difusão às demais regiões do país.

---

<sup>31</sup> É importante delimitar que o termo “revolução” adotado por autores como Boris Fausto, Anita Prestes, Maria Forjaz é utilizado para se referir aos conflitos armados conforme a nomenclatura adotada na época, uma vez que, conforme abordado anteriormente, tanto os levantes tenentistas quanto a chamada “Revolução de 1930” não alteraram a estrutura sociopolítica do Brasil, se tratando, portanto, de golpes de Estado. Tal afirmação justifica o uso de aspas ao fazer menção a tais eventos ao longo da presente dissertação.

Indispostas a levarem um processo revolucionário adiante, além de temerosas de qualquer possibilidade de sublevação das massas populares, as oligarquias dissidentes, embora ansiosas por ascenderem em detrimento das oligarquias centrais, mantiveram-se moderadas diante do cenário de crise. Prestes argumenta que a derrota da Reação Republicana no pleito presidencial de 1922, embora tivesse alvoroçado as populações urbanas e contribuído para a eclosão da revolta no Forte de Copacabana, levou as oligarquias dissidentes a se desvincularem dos setores em litígio, adotando uma postura legalista.

Em contraste com o mundo urbano, as populações rurais, das quais se originavam a base da população brasileira da época, encontravam-se, na maior parte, submissas ao mando dos “coronéis”<sup>32</sup> que, através do chamado “voto de cabresto”, eram amparados pela lei graças à Política dos Governadores resultante do pacto oligárquico vigente. Prestes não acreditava ser possível, naquele momento, “esperar que viesse a surgir dos setores rurais um movimento que pudesse questionar o poder das oligarquias dominantes” (1997, p. 72). Nesse sentido, o campesinato brasileiro permaneceria sem condições de intervir no cenário sociopolítico daquele momento.

Retornando ao mundo urbano, a incipiente burguesia industrial tinha suas origens vinculadas às oligarquias dominantes, visto que o setor industrial naquele momento se derivava majoritariamente das atividades cafeeiras, conforme mencionado anteriormente. Nesse caso, por mais que este setor estivesse em crescimento, seus interesses ainda não divergiam dos interesses do setor dominante, dos quais faziam parte, conforme enunciado por Prestes (p. 72).

As camadas médias urbanas, por sua vez, constituíam um setor extremamente diversificado, dada sua abrangência nos diferentes espaços dos serviços público e privado nas cidades em plena expansão. Conforme mencionado, a historiadora entende esse setor como submisso às oligarquias, uma vez que não possuíam qualquer autonomia política ou organização social. Estariam, portanto, sujeitas às alterações de conjuntura e crises políticas, se mostrando extremamente sensíveis a essas variações, dada sua ausência de programa político e capacidade de mobilização (Prestes, 1997, p. 60, 72; 2014, p. 16).

---

<sup>32</sup> Para mais detalhes acerca da realidade rural brasileira durante o período compreendido como República Oligárquica e os efeitos do Coronelismo, ver Victor Nunes Leal (1948).

É nesse contexto de ausência de forças sociais ou políticas capazes de capitalizar o clima revolucionário existente, transformando o descontentamento generalizado em ação política contra os grupos dominantes, que assumiriam papel de destaque os jovens oficiais do Exército e, em alguns casos, da Marinha. Como observou Caio Prado Júnior, [...] suas armas lhes davam possibilidade de agir [...]. O tenentismo vinha a preencher o vazio deixado pela falta de lideranças civis aptas a conduzirem o processo revolucionário brasileiro que começava a sacudir as já caducas instituições políticas da República Velha (Prestes, 1997, p. 73).

Paralelamente, é necessário delimitar, também, o papel exercido pelas Forças Armadas Brasileiras neste período. Segundo Amílcar G. Vitor (2019), o Exército teria passado a atuar definitivamente nos rumos políticos do país, enquanto instituição, a partir da segunda metade do século XIX, sobretudo após a Guerra da Tríplice Aliança, também denominada Guerra do Paraguai.

Entre os principais acontecimentos influenciados pela ação militar, é possível destacar o golpe da Proclamação da República (1889) e conseqüentemente os governos militares conhecidos pela historiografia como “República da Espada” (1889 – 1894); a chamada “Revolução” de 1930 e o golpe do Estado Novo (1937), durante a primeira fase do governo de Getúlio Vargas; e o Golpe de 1964 que daria início ao período conhecido como Ditadura Civil-Militar (1964 – 1985).

Ainda de acordo com Vitor (2019, p. 60), não é possível compreender a atuação dos “tenentes” sem antes analisar as transformações ocorridas no escopo do Exército e as contradições resultantes deste processo.

Maria Cecília S. Forjaz (1983, p. 5), pontua o fato de até as primeiras décadas do século passado, o Exército, para além de possuir uma estrutura precária, não possuía o monopólio do uso legítimo da força, tampouco se constituía enquanto instituição nacional. Levando em consideração que até aquele momento, o recrutamento de suas fileiras era feito de maneira “voluntária”, a autora destaca que este era realizado de maneira compulsória nos setores populares da sociedade em caso do não preenchimento da cota dos efetivos de base do Exército. Para os cargos da oficialidade, o recrutamento era feito nas camadas médias<sup>33</sup> da sociedade, além

---

<sup>33</sup> No artigo original, Forjaz utiliza o termo “classe média” para descrever o grupo social de onde era realizado o recrutamento da oficialidade militar. Entretanto, a decisão de se adotar o termo “camadas médias” ocorre aqui pelo fato de, segundo as contribuições de Fausto (1970) e Prestes (1997; 2014), esses setores não se constituírem enquanto classe, dado seu papel subalterno às classes dominantes e a falta de autonomia e projeto político próprio.

disso, a autora destaca que as classes dominantes, ou seja, as oligarquias, contavam com forças privadas à parte, sendo essas, constituídas pela Guarda Nacional e as Polícias Militares regionais.

A fim de superar esses obstáculos rumo à modernização da estrutura do Exército, Forjaz afirma que a profissionalização do ensino militar, sob influência estrangeira, foi uma tendência adotada a partir de 1911, sob o governo de Hermes da Fonseca. O início desse projeto, segundo a autora, consistiu no envio de oficiais para se especializarem no exército prussiano, considerado até então o mais moderno da época. Esses oficiais, conhecidos como “jovens turcos”, retornariam ao Brasil e se articulariam em torno da revista A Defesa Nacional com intuito de promover a modernização das estruturas do Exército Brasileiro.

De acordo com José Murilo de Carvalho (2016, p. 48), essa revista “era exclusivamente técnica, dedicando-se a traduzir regulamentos do exército alemão, a difundir seu sistema de treinamento, suas práticas e costumes [...]”, além de defender mudanças como o alistamento obrigatório.

Ao denunciarem abertamente o atraso técnico-militar do Exército brasileiro e se empenharem com afinco na luta pela sua renovação e profissionalização, os “jovens turcos” estavam contribuindo para a execução prática do projeto burguês de construção de forças armadas modernas, preparadas para a defesa de uma “nação moderna”, o que significava uma nação de acordo com os interesses da burguesia cafeeira que assumira o poder com a República [...]. Na prática, os “jovens turcos” viriam a transformar-se em paladinos dos interesses burgueses em ascensão (Prestes, 1997, p. 77).

Compreender a atuação dos “jovens turcos” é de suma importância para esta pesquisa, não apenas pelo fato de Bertoldo Klinger, membro de maior expressividade deste grupo, ter se destacado no combate às fileiras tenentistas e na deposição de Washington Luís anos mais tarde, mas, sobretudo, pela transformação da ideia de intervenção militar no Brasil. Leocádia Prestes (1997, p. 77-78) argumenta que apesar de alguns autores, a exemplo de Carvalho (2016), associarem este grupo à ideia da separação entre exército e política, o que teria ocorrido de fato, fora a priorização, por parte dos “turcos”, em conduzir o Exército para o campo da política nacional, onde o primeiro atuaria enquanto instituição coesa, sem quebras de hierarquia.

Sua luta pela profissionalização não parece impedi-los de pensarem atuando nas grandes questões nacionais. Talvez possamos, por aí

entender melhor por que Bertoldo Klinger, o cérebro do grupo, surge como o expoente da concepção do soldado-corporação. Klinger, no momento em que participava da derrubada de Washington Luís, não estava rompendo com idéias de 20 anos atrás. Tratava-se, naquele momento, de uma ação que pertencia ao domínio da política nacional, e não da politicagem (Capella, 1985, p. 85).

Anita Prestes (1997, p. 79) também destaca o fato de o foco principal dos “turcos” ter sido a repressão dos movimentos operários surgidos a partir da década de 1910, ressonando os interesses de uma burguesia, amplamente amparada pelos setores urbanos e disposta, naquele momento, a liquidar qualquer forma de contestação vinda dos “de baixo”, nas palavras da autora. Tratava-se, portanto, de “uma resposta política e burguesa ao perigo que o movimento operário começava a representar para a classe dominante”. Para tanto, seria de suma importância o estabelecimento do alistamento militar obrigatório a fim de resolver duas questões centrais daquele momento, conforme pontuado por Leila Capella: “a inexistência da nação e de um exército nacional” (1985, p. 194).

Dessa forma, os “jovens turcos” expressaram, na terceira década republicana, não tanto – e nem apenas – a insatisfação da jovem oficialidade militar com o descalabro técnico-profissional das Forças Armadas da época, mas principalmente o temor e a preocupação crescentes da burguesia e dos setores médios da população, sob a sua influência, com o movimento operário e os conflitos de classe que se tornavam cada vez mais violentos e ameaçadores, sendo que a I Guerra Mundial contribuía para agravá-los ainda mais. Para fazer frente a essas ameaças, urgia construir a “Nação armada” e, ao mesmo tempo, o Exército, capazes de deter a “desordem” e a “subversão” sociais. Essa era a proposta desses jovens militares, em sua maioria oriundos das baixas camadas médias, mas ideologicamente caudatários dos interesses burgueses dominantes. Tratava-se de uma proposta política burguesa, elitista e reacionária, que refletia a situação social do país e, em primeiro lugar, o ascenso das lutas operárias sob a direção do anarco-sindicalismo (Prestes, 1997, p. 81).

Contudo, Prestes atenta para o fato dessas medidas não terem sido o bastante para superar o atraso técnico das Forças Armadas no Brasil. Segundo a autora, para além de encontrarem resistência por parte do alto escalão do Exército, a maior parte das propostas defendidas pelos “turcos” ainda não havia sido posta em prática após o fim da Primeira Guerra (1997, p. 81). Portanto, essa tentativa de modernização seria intensificada a partir da década seguinte, com a vinda da Missão Militar Francesa, composta por trinta oficiais e chefiada pelo General Maurice Gamelin, em 1920.

Conforme destacado por Forjaz, esse destacamento passou a administrar todas as fases<sup>34</sup> do processo de recrutamento e formação do corpo do Exército, e sua contribuição principal foi o estabelecimento de um Estado-Maior “como órgão formulador e centralizador da política de defesa nacional em sua acepção moderna” (1986, p. 6). Além disso, segundo Welson Werneck Sodré, dentre as inovações trazidas pelos franceses, encontram-se a construção de novos quartéis, melhor distribuição da oficialidade entre as fileiras do Exército, além do aperfeiçoamento profissional dos novos quadros (1968, p. 200).

Dada a oposição entre os exércitos alemão e francês durante a Primeira Guerra Mundial, Prestes atenta para uma desconfiança inicial por parte dos “turcos” em relação à vinda da Missão, mas que logo seria resolvida, levando-se em consideração não apenas a convergência entre seus programas ideológicos, mas o fato de muitos deles terem se matriculado nos cursos de formação promovidos pela Missão, “tornando-se seus fiéis discípulos” (1997, p. 82).

Quanto a isso, é necessário destacar outra figura central para a compreensão dos rumos que tomaria o movimento tenentista nos anos seguintes, a partir da atuação da figura de maior destaque dentre os aprendizes da Missão Francesa: Pedro Aurélio de Góis Monteiro. Assim como Klinger, Monteiro também teria se destacado no combate à Coluna Prestes e mais tarde liderado as fileiras compostas pelos “tenentes” sob as bandeiras da Aliança Liberal, em 1930.

Ainda assim, é importante frisar que, conforme mencionado por Anita Prestes, nenhuma das medidas modernizadoras adotadas teriam sido suficientes para sanar o atraso presente na estrutura do Exército Brasileiro. Para isso, a historiadora se baseia em uma gama de depoimentos dos próprios quadros legalistas do Exército à época, tais como os de Góis Monteiro, Bertoldo Klinger, Cândido Mariano Rondon, entre outras figuras de destaque, inclusive no combate aos levantes armados promovidos pelos “tenentes” ao longo da década de 1920, onde se iniciou a atuação dos franceses em solo brasileiro (Prestes, 1997, p. 83).

Seria, aliás, no combate à Coluna Prestes que mais se evidenciaria o despreparo técnico-profissional do Exército brasileiro e a

---

<sup>34</sup> Segundo Prestes (1997), em sintonia com Forjaz (1986), a única exceção teria sido a Escola Militar do Realengo, chefiada pelos membros da chamada “Missão Indígena”, empossados pelo Estado-Maior antes da chegada da Missão Francesa, composta majoritariamente pelos “jovens turcos”.

incompetência dos instrutores da Missão Francesa, que há vários anos vinham ministrando cursos e treinando os oficiais das Forças Armadas Brasileiras (Prestes, 1997, p. 84).

Em suma, Leocadia Prestes atenta para o fato de a formação oferecida pelos oficiais franceses ter se baseado nos modelos de combate travados ao longo da Primeira Guerra Mundial, ou seja, na guerra de posições, caracterizada pela abertura de trincheiras e pelo combate defensivo, enquanto os “tenentes”, liderados por Luís Carlos Prestes, baseavam-se na chamada “guerra de movimento”, consistindo no uso da tática de guerrilha frente à superioridade bélica das forças legalistas (1997, p. 84).

Além disso, de acordo com José Murilo de Carvalho, os “tenentes” contavam com amplo apoio interno nas Forças Armadas, sendo que cerca de 60% dos quadros oficiais do Exército eram compostos por jovens tenentes e capitães simpáticos à causa, motivados, também, pelo “baixo grau de controle hierárquico dentro da organização”. Essa situação, segundo o autor, conferiria a este setor, “condições privilegiadas de rebelião”. (2016, p. 208).

Outro aspecto relevante para a compreensão do Tenentismo dentro de sua historicidade, e sua contribuição para o fim da Primeira República, é o papel desempenhado pelos jornais na projeção do movimento no cenário político nacional. Conforme abordado no capítulo anterior, o setor editorial obteve um crescimento considerável com o advento da República no Brasil. Em análise recente, Jacob Blanc (2024) atribui o êxito da Coluna Prestes, entre outros motivos, à expansão do setor jornalístico que ocorria paralelamente às revoltas armadas.

A Coluna poderia nunca ter alcançado a fama se não fosse por ter ocorrido justo na época do *boom* no setor jornalístico do país. Entre 1912 e 1930, o número de periódicos mais do que dobrou. Os jornais se expandiam para satisfazer as demandas culturais e de consumo de uma classe média que, ao mesmo tempo, crescia em áreas urbanas e industrializadas (Blanc, 2024, p. XXI).

Apesar do estado de sítio e a consequente censura dos meios de comunicação impostas pelo governo central, ao longo do mandato de Arthur Bernardes, Blanc afirma que o processo de fiscalização nem sempre se mostrava eficaz, restringindo-se, sobretudo, aos grandes centros urbanos, não afetando tão diretamente os jornais regionais, que continuariam a narrar a marcha da Coluna pelo interior brasileiro (2024, p. 60). Da mesma maneira, a atuação dos “tenentes” foi capaz de burlar a censura

através da publicação de periódicos clandestinos, como é o caso de “O Libertador”, jornal elaborado pelo “tenente” Moreira Lima ao longo da trajetória da Coluna Prestes, responsável por divulgar os boletins rebeldes (2024, p. 67).

Quanto aos grandes centros urbanos, Eduardo Perez Teixeira (2018), em sua dissertação de mestrado intitulada “A Coluna Prestes vista por O País e O Correio da Manhã (1924-1927)”, busca compreender a maneira como se deu a construção da imagem heroica dos “tenentes” no cenário político nacional, mesmo sob repressão das forças legalistas e do estado de censura que vigorava no país. Para isso, Teixeira analisa as narrativas dos dois jornais de maior expressividade na capital federal daquele período: “O País”, cujo discurso se mostrava favorável ao governo federal, e “O Correio da Manhã”, de oposição.

Houve grande destaque àqueles eventos pelos principais jornais do país, a maioria alinhada ao governo federal e fortemente crítica à insubordinação militar. Aqueles revoltosos, na opinião dos periódicos governistas, mediante uma aventura militar inconsequente, estariam ameaçando a estabilidade política do país, além de macular a imagem nacional de modernidade e estabilidade que o país procurava transmitir, objetivo reforçado desde as festividades de centenário da independência, em 1922. A cobertura dos jornais oposicionistas, por outro lado, não teve o mesmo destaque. Frequentemente submetidos à censura, muitas vezes limitavam-se à reprodução de notas oficiais que exaltavam vitórias das tropas governistas e a iminência da completa derrota do movimento rebelde [...]. Entretanto, ao deporem as armas na Bolívia em 1927, a imagem da Coluna Prestes era bastante positiva, mesmo tendo vários e poderosos críticos, e os seus feitos cada vez mais divulgados pelo país (Teixeira, 2018, p. 9).

Tal relação permite traçar paralelos de historicidade entre os diferentes elementos analisados por esta pesquisa, uma vez que a expansão da produção de livros didáticos para o ensino secundário, assim como do setor jornalístico, também estava relacionada ao desenvolvimento dos setores urbanos ao longo deste período. Portanto, como é possível observar, o tenentismo está inserido em um campo de disputas de narrativas, impulsionado pela ascensão de variados grupos que buscavam reivindicar sua hegemonia a partir das façanhas empreendidas pelos militares rebeldes.

### **2.3 – O TENENTISMO APÓS 1930 E O REAPARELHAMENTO DAS FORÇAS ARMADAS**

Para além de compreender a relevância do tenentismo inserido na crise que levou à queda da República Oligárquica no Brasil, é de suma importância para esta pesquisa entender o que foi feito deste movimento com a ascensão política de Getúlio Vargas ao poder. Conforme pontuado por Mário Cléber M. Lanna Junior (2003, p. 297-298), o Tenentismo pode ser classificado enquanto movimento e ideologia. Nesse sentido, ao se analisar os primeiros aspectos, a periodização do movimento delimita-se entre a década de 1920 e o início da década de 1930, onde o Tenentismo existiu enquanto movimento de conspiração e de governo.

Contudo, ao analisar seus aspectos ideológicos, é possível basear-se na crítica elaborada por Anita L. Prestes, a fim de afirmar que a participação dos “tenentes” no governo instituído por Vargas não se deu de maneira autônoma, haja vista a ausência de um programa revolucionário próprio. Isso teria resultado, segundo a autora (2014, p. 23), na subordinação do movimento tenentista aos interesses da Aliança Liberal composta pelas oligarquias dissidentes:

Quanto aos “tenentes”, mais uma vez, viriam a confirmar sua posição caudatária em relação às oligarquias, incapazes, portanto, de formular um programa independente. Só lhes restava a via de adesão aos liberais e, naquele momento, eram forçados a enfrentar um paradoxo: aliar-se com os representantes das oligarquias que haviam combatido de armas na mão durante vários anos (Prestes, 2014, p. 21).

Interessa para esta parte da presente pesquisa, portanto, compreender a subordinação do Tenentismo aos interesses centralistas de Vargas e das oligarquias dominantes, ao mesmo tempo em que os últimos se apropriaram do prestígio obtido pelo movimento para legitimar a tomada de poder e o estabelecimento do Regime autoritário no Brasil.

Ainda, de acordo com Prestes, para que isso fosse possível, era interessante, às oligarquias vitoriosas de 1930, esvaziarem o tenentismo de seu caráter revolucionário e contestador para transformá-lo em símbolo dos setores militares reacionários. O apogeu deste processo, segundo a autora, foi atingido com o Golpe de 1964, “quando os golpistas se proclamaram continuadores dos ideais tenentistas de 1922, 1924 e 1930, como fez o General Arthur da Costa e Silva, ministro da Guerra do governo Castello Branco [...] em discurso” (1997, p. 25-26).

Nesse sentido, é necessário retroceder ao período imediatamente anterior à chamada “Revolução” de 1930 para que se compreenda o processo de transição que levou à subordinação dos “tenentes” a aos seus, até então, adversários políticos.

O livro “Tenentismo Pós-1930: Continuidade ou Ruptura?”, publicado em 2014 por Anita Leocádia Prestes, representa o seguimento de uma série de pesquisas desenvolvidas pela autora desde a década de 1990, voltadas para a compreensão do Tenentismo em seus diversos aspectos. Seu vasto repertório consiste na proposta de um novo olhar acerca do Tenentismo da década de 1920 e as repercussões da Coluna Prestes na Campanha da Aliança Liberal e a eclosão da Revolução de 1930 (Prestes, 1997); no traçado das origens do movimento tenentista, articulando os movimentos de rebeldia dos “tenentes” à crise política evidenciada pela campanha eleitoral da Reação Republicana em 1922, onde a autora constata o fato de a eleição de Artur Bernardes em detrimento de Nilo Peçanha, naquele mesmo ano, ter sido fundamental para a eclosão dos primeiros levantes tenentistas (Prestes, 1994); além disso, a autora ainda contesta a narrativa historiográfica de que a Aliança Nacional Libertadora (ANL) e o movimento antifascista de 1935 terem se dado à partir de ordens vindas da União Soviética, tampouco estiveram atrelados ao movimento tenentista, apesar de ter contato com a participação de vários “tenentes” (Prestes, 1997).

Na obra em questão, o objeto propulsor da historiadora, é analisar se no período após o Golpe de Estado em 1930, conhecido pela historiografia como “Revolução de 1930”, teria predominado um caráter de continuidade ou de ruptura no processo evolutivo do Tenentismo:

Tendo em vista a expressão real deste movimento no início dos anos 30, o emprego generalizado do termo tenentismo não teria sido apenas um recurso utilizado por determinados grupos de civis e militares, interessados em tirar proveito, para seus objetivos políticos, do grande prestígio alcançado pelos “tenentes” no período anterior? [...] ou o termo tenentismo teria sido empregado pelos grupos oligárquicos descontentes com a vitória da Revolução de 1930 para combater os antigos “tenentes”, tentando responsabilizá-los pelos atos do Governo Provisório de Vargas? (Prestes, 2014, p. 12).

Em suma, a leitura de Prestes diverge das demais produções historiográficas que entendem o Tenentismo enquanto não apenas os movimentos armados liderados pela jovem oficialidade militar ocorridos na década de 1920 e 1930, mas também acontecimentos como a “Revolução” de 1930, a criação do Clube 3 de Outubro, as

revoltas armadas de 1935 e até mesmo o Golpe Militar de 1964 (2014, p. 13-14). O questionamento proposto pela autora é de que se, ao agruparem os diversos acontecimentos históricos dentro do mesmo conceito histórico, não se estaria fragilizando, ainda mais, a própria ideia de Tenentismo, relegando-o a uma categoria errônea.

Com o objetivo de realizar um estudo mais preciso acerca deste objeto, o ponto de partida de Prestes é a devida inserção dos “tenentes” na estrutura de classes do Brasil, pois conforme foi constatado por Maria Cecília S. Forjaz (1988, p. 199), o oficialato militar era recrutado, na maior parte, dentro dos setores médios da sociedade, de onde majoritariamente proviam os chamados “tenentes”.

Utilizando como base o conceito de Classe Social proposto por Oskar Lange e Ciro F. Cardoso, Anita Prestes (2014, p.15) aponta para o fato dessas camadas médias urbanas não chegarem a constituir uma classe autônoma, pois sua “posição econômica e social não é derivada das relações de propriedade, mas sim da forma que tem a superestrutura correspondente”. Portanto, para este setor social, sobraria apenas a sujeição aos desígnios das classes dominantes no Brasil, impossibilitando a atribuição de uma suposta autonomia ou a elaboração de um manifesto político, pois segundo a autora, os “tenentes”:

[...]da mesma forma que, de uma maneira mais geral, as camadas médias urbanas, deparavam-se com o poderio econômico, social e político das oligarquias agrárias, assim, como com sua hegemonia ideológica, num contexto social em que os setores populares não dispunham de organização e capacidade de mobilização seja de condições mínimas de formulação teórica capazes de competir com tal poderio da dominação oligárquica. Aos “tenentes”, não restaria outra alternativa senão serem caudatários de diferentes grupos oligárquicos que disputavam o poder entre si (Prestes, 2014, p. 16).

Anita L. Prestes se baseia em uma gama de documentos, entre eles os escritos do próprio Juarez Távora, um dos “tenentes” rebeldes de maior expressividade, ao constatar que até 1930, o movimento tenentista continuava vinculado a uma ideologia liberal, cujo programa não passava de uma cópia das pautas defendidas pelas oligarquias dissidentes (2014, p. 21).

A autora enfatiza a ligação dos “tenentes” aos setores médios urbanos e seu consequente distanciamento das populações rurais a partir desse programa liberal, oriundo justamente do setor urbano (1997, p. 352). Nesse ponto, Prestes rompe,

também, com as narrativas historiográficas que associam o Tenentismo a um movimento exclusivamente militar (Fausto, 1997), pois este movimento de forma alguma poderia estar despreendido da sociedade urbana e dos setores civis, das quais eram oriundos e representavam suas aspirações.

Esse liberalismo defendido pelos “tenentes”, contudo, apresentaria um caráter radical, na medida em que os militares rebeldes seriam, naquele momento, o único setor social disposto a pegar em armas para defender este programa e, por esse mesmo motivo, seus componentes seriam considerados revolucionários para os padrões da época. Todavia, o cenário político no final da década de 1920 tornaria evidente a crise do liberalismo no mundo inteiro, tendo como expressão máxima, a ascensão dos regimes totalitários no continente europeu.

No Brasil, essa crise iria se manifestar, entre outros fatores ocasionados pela Grande Depressão de 1929, através da agitação “revolucionária” a partir da derrota da Aliança Liberal nas eleições presidenciais de 1930. De acordo com Prestes, o apelo ao golpe de Estado através das armas seria retomado neste período, amplamente amparado pelos setores militares, pelas oligarquias deixadas de fora do grande pacto entre os grupos dominantes e “pela opinião pública, acostumada no Brasil às soluções de tipo golpista ou salvacionista” (2014, p. 22-23). Todavia, o paradoxo constatado pela autora se encontra na contradição entre essas tendências de viés autoritário ao mesmo tempo em que os preparativos, o estopim e a tomada de poder pelo grupo varguista terem se legitimado pelas bandeiras liberais:

Se a vitória da Revolução de 1930, em grande medida, foi possível devido à Grande Depressão, o programa apresentado pelas suas lideranças não refletia, no entanto no nível das ideias, as consequências da crise do liberalismo – um dos sintomas mais característicos da catástrofe que atingiria o mundo inteiro (Prestes, 2014, p. 24).

Envoltos neste paradoxo, encontravam-se os remanescentes das rebeliões tenentistas. Enquanto os demais setores da sociedade brasileira aproximavam-se do discurso autoritário e nacionalista, pautado na defesa da centralização do aparato estatal, os “tenentes”, na contramão, mantiveram-se fiéis aos preceitos liberais, como diz Anita Prestes (2014, p. 26-27). Tomando como fonte os manifestos e documentos publicados pelos próprios “tenentes” ao longo da década de 1920, a autora constata que, para além de submissos à influência das oligarquias dissidentes, a juventude

militar rebelde se mantivera pragmática, carecendo de embasamento teórico para suas propostas, tampouco questionando os limites da ideologia liberal pela qual defendia com armas em punho nas colunas em que marcharam Brasil afora. Dessa forma, o movimento tenentista também sentiria os efeitos da crise do liberalismo.

Com o fim da Coluna Prestes em 1927, os “tenentes”, em especial Luís Carlos Prestes<sup>35</sup>, alcançaram considerável destaque na vida pública brasileira. Anita Prestes constata o fato deste prestígio ter sido oportunamente utilizado pelas oligarquias a frente da Aliança Liberal, incluindo o próprio Getúlio Vargas. Segundo a autora, Carlos Prestes, ainda em exílio, e sendo considerado o “chefe da revolução brasileira” naquele momento, teria recusado o apelo de seus antigos companheiros “tenentes” para integrar as fileiras varguistas (1997, p. 380).

Portanto, o evento responsável por acentuar de vez a crise no tenentismo, de acordo com a autora, teria sido o rompimento definitivo de Luís C. Prestes com os “tenentes”, em maio de 1930, através da publicação de um manifesto onde o revolucionário anunciava sua virada ideológica ao comunismo, fazendo oposição ao projeto de Vargas<sup>36</sup> e das oligarquias dissidentes. Segundo a historiadora, a efetiva ruptura de Prestes com seus antigos companheiros, para além do desaparecimento de Siqueira Campos, outra liderança expressiva do movimento, teria deixado o tenentismo “acéfalo e sem propostas, diante da crise do liberalismo que se delineava com evidência cada vez maior” (2014, p. 28).

A não aceitação da luta de classes como diretriz ideológica, teria impellido as demais lideranças tenentistas, como Juarez Távora, João Alberto Lins de Barros e Osvaldo Cordeiro de Farias, a buscarem outra definição ideológica e política que servisse de resposta ao comunismo de Prestes.

---

<sup>35</sup> Transformado em “Cavaleiro da Esperança” pela imprensa brasileira, Prestes teria sua biografia escrita pela primeira vez através do célebre escritor Jorge Amado (Prestes, 2014, p. 28). Além disso, sua figura teria sido amplamente veiculada nos jornais em circulação durante o périplo da Coluna, que passaria a levar seu nome, processo este que teria se intensificado após o fim do estado de sítio (Blanc, 2024, p. 125-128).

<sup>36</sup> Estão inclusas no corpus documental de Anita L. Prestes, correspondências trocadas entre Getúlio Vargas e Luís Carlos Prestes, a partir das quais a historiadora descreve a maneira como se deram as negociações que buscavam trazer L. C. Prestes para o lado das oligarquias dissidentes, considerando seu prestígio nacional e sua capacidade de legitimar o movimento. Tanto esses documentos quanto o próprio Manifesto de Maio podem ser encontrados na íntegra em sua obra “A Coluna Prestes” (1997, p. 381; 460).

A ruptura de Prestes com os “tenentes” e a sua adesão aos ideais comunistas, certamente, podem explicar muita coisa. A partir daquele momento, quase todos os seus antigos companheiros – que já estavam comprometidos, em maior ou menor grau, com Getúlio Vargas – viraram-lhes as costas, tendo-se integrado [...] ao movimento de 30 e, posteriormente, servido ao poder estabelecido com a derrocada da República Velha. [...] Falar na Coluna e nos seus feitos era, contudo, impossível sem referir-se à Prestes e ao seu papel destacado. A Coluna estava identificada com Prestes. E Prestes, a partir de 30, estava identificado com a União Soviética. Por esta razão, para a classe dominante e seus mais novos colaboradores – os antigos “tenentes” –, era necessário destruir o mito do “cavaleiro da esperança”, que eles próprios haviam ajudado a criar e difundir (Prestes, 1997, p. 25).

Conforme constatado por Anita Prestes (1997, p. 29), o discurso favorável ao Estado autoritário e centralizador encontrava ressonância em diversos setores da sociedade brasileira desde o início do século XX, ainda que o liberalismo tivesse sido adotado como bandeira pelo movimento armado de 1930. A autora pontua os setores internos da própria Aliança Liberal, cuja posição político-ideológica tendia para o discurso autoritário.

A começar pelas Forças Armadas, a autora destaca a atuação dos Jovens Turcos, liderados por Bertoldo Klinger durante a década de 1910, através da revista “A Defesa Nacional”, onde defendiam ideais como o alistamento obrigatório e o estabelecimento do Exército enquanto instituição dirigente da Nação; além da Missão Militar Francesa, na década seguinte, cujo nome de maior expressão seria Pedro Aurélio Góis Monteiro, estudante destaque nas turmas formadas pela Missão. Segundo Prestes (1990, p. 30), ambos estariam “empenhados crescentemente numa solução militarista que levasse à implantação de um Estado forte no Brasil”.

Outro setor destacado pela historiadora (1990, p. 30) teria sido composto por um grupo de políticos civis que orbitava em torno da influência de Vargas. Segundo Prestes, entre esses políticos encontravam-se a chamada Geração de 1907<sup>37</sup>, o deputado gaúcho Osvaldo Aranha, além dos, até então, estudantes da Escola de Guerra de Porto Alegre Eurico Gaspar Dutra e Pedro Aurélio Góis Monteiro. Nesse sentido, a autora constata o fato de a articulação entre os setores civis e militares na

---

<sup>37</sup> De acordo com Anita Prestes (2014, p. 31), teria composto a Geração de 1907 um grupo de políticos que iniciaram a vida política no mesmo ano após concluírem a Faculdade de Direito de Porto Alegre, participando do Bloco Acadêmico Castilhistas ligado ao Partido Republicano Riograndense. Entre eles encontrava-se o próprio Getúlio Vargas.

construção do movimento de 1930 ter se dado a partir da atuação de Góis Monteiro em ambos os grupos.

Compreender o papel desempenhado por este militar é de importância central para a elaboração desta pesquisa, uma vez que para além de seu “papel decisivo na Revolução de 1930 [...] e, principalmente na preparação do golpe do Estado Novo” (p. 31). É a partir de Góis Monteiro e de Osvaldo Aranha que aconteceria a desarticulação do movimento tenentista em detrimento da reorganização burocrática do Exército (p. 34-36).

Nota-se, a partir deste momento, às vésperas do movimento armado de 1930, uma virada ideológica e política dos remanescentes do Tenentismo, ainda liderados naquele momento por Juarez Távora, rumo ao autoritarismo e à defesa de um Estado centralizado, ocasionada pela incapacidade dos “tenentes” em apresentarem um programa ideológico independente que fizesse frente à crise do liberalismo e ao comunismo proposto por Luís Carlos Prestes (Prestes, 2014, p. 32).

Apesar desta transição, Anita Prestes alerta para o fato de os “tenentes” terem continuado a defender publicamente o programa da Aliança Liberal, mesmo que de fachada. Um exemplo dessa postura, mencionado pela autora, seria a proposta “do estabelecimento de um governo ditatorial, mesmo que fosse provisório, até que, segundo eles, se realizassem as reformas necessárias ao país” (2014, p. 33).

Os “tenentes” abandonavam as bandeiras do liberalismo, mas não o faziam de forma independente. Iam a reboque dos setores civis e militares que [...] se voltariam crescentemente para as soluções de viés autoritário, sob a influência inegável dos acontecimentos em curso na Europa. Essa falta de autonomia do tenentismo, determinando a já apontada ausência de um programa revolucionário próprio, teria como consequência a subordinação dos “tenentes” aos setores dominantes – civis e militares – que lideraram o movimento armado de 1930, encabeçado por Getúlio Vargas (Prestes, 2014, p. 35).

Diante desse panorama, a análise de Anita Leocádia Prestes diverge das demais produções historiográficas que têm como cerne, o argumento de que a Revolução de 1930 teria sido forjada pelos “tenentes” (2014, p. 35-36). A autora, tomando como base as fontes disponíveis acerca do período, entre elas o Diário de Getúlio Vargas, afirma que apesar da importância dos “tenentes” para o êxito do movimento, este teria sido articulado por Osvaldo Aranha, “chefe revolucionário que

preparou e executou o plano revolucionário no estado, articulando-o com os elementos do exterior”.

Se no plano político os “tenentes” seriam liderados por Aranha, a ruptura de Luís Carlos Prestes com seus ex-companheiros teria levado o primeiro a procurar uma nova liderança militar para o movimento. Esta, por sua vez, teria sido encontrada em Pedro Aurélio Góis Monteiro, naquele momento Tenente-Coronel legalista do Exército, que teria ganhado destaque justamente no combate às fileiras tenentistas anos antes, perseguindo a Coluna Prestes sertão afora, e não mais em Juarez Távora. A partir dessas informações, tem-se delimitado o novo panorama das lideranças do movimento tenentista a partir de 1930: Osvaldo Aranha no plano político e Góis Monteiro no plano militar, ambos sujeitos à autoridade de Getúlio Vargas. Além disso:

Este fato é particularmente esclarecedor, pois, no momento mais crucial da preparação da chamada revolução, a escolha de seu comandante militar não viria a recair sobre uma das lideranças tenentistas, que apesar do rompimento de Prestes continuavam a gozar de grande prestígio, como é o caso de Juarez Távora, Miguel Costa, João Alberto Lins de Barros etc. As lideranças civis (e oligárquicas) do movimento armado em preparação confiaram mais em Góis Monteiro do que nos seus aliados – os “tenentes”. Estes receberiam missões destacadas, mas ficariam subordinados ao comando de Góis Monteiro e do próprio Vargas (Prestes, 2014, p. 36).

Qual teria sido, portanto, o papel desempenhado pelos “tenentes” na preparação da Revolução de 1930? J. Young (1979, p. 16) destaca o fato desses militares terem sido mais importantes “na preparação do clima psicológico da opinião do país do que no planejamento militar e nos poucos combates que realmente ocorreram”. Os estudos de Anita L. Prestes em sua obra “A Coluna Prestes” (1997) dão continuidade à tese proposta por Young. A autora afirma que apesar de os levantes tenentistas terem desempenhado um papel importante para enfraquecer as estruturas do Regime Oligárquico, a vitória do movimento armado de 1930 não teria sido ocasionada exclusivamente pela participação dos “tenentes” nas fileiras da Aliança Liberal.

A Coluna Prestes e os movimentos tenentistas sacudiram o país e empolgaram as populações urbanas, o que foi usado com habilidade pelas oligarquias dissidentes, ansiosas por mudanças no sistema político dominante, que lhes permitissem aumentar seu poder decisório na vida nacional (Prestes, 1997, p. 386).

O cenário político após o triunfo do golpe de Estado em 1930 e a efetiva instalação do Governo Provisório, é marcado, conforme descrito por Anita Prestes, pelo litígio entre o grupo civil-militar que acabara de tomar o poder e as oligarquias agrárias recém derrubadas. Nesse ponto, a autora rebate a linha historiográfica, consolidada sobretudo, pelos estudos de Forjaz (1988) e Dulce C. Pandolfi (1980), que entende o papel de árbitro exercido por Getúlio Vargas nos supostos conflitos travados entre os “tenentes” e as oligarquias.

A crítica de Prestes, nesse aspecto, se sustenta de modo a questionar a intencionalidade em se desagregar, de Vargas, qualquer iniciativa baseada em um projeto político autoritário visando “apresentá-lo equidistante das forças em conflito, a fazer concessões de menor ou maior relevância, ora aos grupos oligárquicos ora aos combativos “tenentes” (2014, p. 83-84). Conforme mencionado, aos “tenentes” seria atribuída uma autonomia que jamais possuíram.

[...]Em que medida não lhe era conveniente fazer crer aos seus contemporâneos que os jovens “tenentes” seriam os responsáveis pelo conjunto de medidas de caráter autoritário, centralizador e corporativo implementado pelo novo grupo no poder, resguardando a si mesmo e às forças civis e militares congregadas em torno da sua liderança da resistência e da sanha das oligarquias? [...] Para o historiador, empenhado em detectar o efetivo peso dos “tenentes” na definição dos rumos políticos no país, [...] a pesquisa histórica da atuação tenentista no pós-30, a partir das fontes disponíveis, constitui o único caminho aceitável e válido (Prestes, 2014, p.86).

O presente estudo também considera o fato de o declínio do tenentismo enquanto movimento, estar intrinsecamente relacionado com o processo de reformas e de modernização das forças armadas brasileiras que estava em curso desde a Primeira Guerra Mundial. Conforme abordado anteriormente, no ano de 1920, o Brasil recebe a Missão Militar Francesa, que acaba por focar seus esforços na modernização geral das forças armadas brasileiras, com grande atenção para o Exército que se encaminhava para os rumos da política nacional.

Todas essas novas concepções de organização estrutural, burocratização e racionalização das forças armadas não impactaram diretamente no arcabouço ideológico tenentista, e de certo modo nem poderiam, visto que a hierarquização e cumprimento rígido de ordens, divergiam da conduta disruptiva adotada pelos “tenentes”, até então oficiais de média patente.

Com a intensificação dos processos de modernização e de retomada de um certo protagonismo das forças armadas no cenário político brasileiro, passa a ser possível identificar um conjunto de ideologias distintas, no que dizia respeito à atuação política das Forças Armadas: uma ideologia do “soldado profissional”, que defendia a dedicação total das forças armadas ao seu papel de instrumento do Estado, sem se importar com os nuances da política; outra, essencialmente positivista, fundamental no embasamento adotado pelo movimento tenentista, a “ideologia do soldado civil”, defendendo uma integração maior da figura do militar com o meio sociopolítico, agindo como força reformista contra o Estado, as classes dominantes e até mesmo a própria corporação militar.

Além disso, Maria Cecília Forjaz destaca uma terceira ideologia, a qual chama de “moderadora”, e que viria a se tornar predominante. Esta, por sua vez, se preocupava não com a influência da política institucional no Exército, mas com a formação de uma “política do Exército”, a inserção das forças armadas como um ente próprio na política, dotada dos próprios projetos de poder, visão esta que iria permear o imaginário militar, levada adiante pelos fundamentos da chamada “Doutrina Góis”.

Portanto, o predomínio da ideologia da “intervenção controladora”, que se tornaria dominante no Exército ao longo dos anos 30, não implicou uma abstenção política do Exército; pelo contrário, implicou uma intervenção maior e qualitativamente diferente: A intervenção da instituição como um todo, coesa e representada por suas cúpulas (Forjaz, 1983, p. 7).

Apesar de a profissionalização dos Exércitos modernos ter levado, no continente europeu, ao fim de seu intervencionismo de maneira autônoma, submetendo-se à autoridade vigente do Estado, não se pode dizer que a mesma coisa tenha ocorrido nos trópicos, uma vez que a intervenção do Exército na política data de uma longa tradição histórica. Forjaz afirma que o fortalecimento organizacional do Exército permitiu a continuidade e ampliação das intervenções, uma vez que aumentaram as condições para se estabelecer enquanto instância burocrática estatal autônoma.

As altas cúpulas do Exército, observando o cenário político posterior à revolução de 1930, passaram a analisar sua realidade a partir de uma perspectiva da política do Exército, e com isso, era necessário que se eliminassem os movimentos que atentassem contra a hierarquia e a centralização das forças armadas, sendo o

tenentismo seu maior exemplo. Maria Cecília S. Forjaz traz esta noção como uma de suas teses centrais. Ela observa:

[...] o tenentismo foi derrotado no plano militar pelas cúpulas do Exército e a eliminação dos tenentes foi uma das condições fundamentais para o fortalecimento da instituição, que está na origem da ampliação de suas funções políticas pós-30 (Forjaz, 1983, p. 8).

A imposição dessa doutrina demonstra, portanto, a incompatibilidade das práticas tenentistas com as do novo Exército, dado seu caráter disruptivo para com a instituição. Houve no Tenentismo, a última manifestação de caráter interventor de determinadas parcelas as Forças Armadas isoladas, até então. A partir do Golpe de 1937 que instalaria o Estado Novo, o Exército se torna uma instituição nacional e centralizada, sendo suas intervenções aplicadas como um todo e de acordo com as decisões institucionalizadas pelo Estado-Maior. Apesar de Vargas ter contado com o apoio dos “tenentes” para o êxito revolucionário em 1930, alterar a estrutura do exército, homogeneizando seu aparato militar era de extrema importância para a consolidação do novo governo, restando como única alternativa a liquidação do tenentismo enquanto força autônoma.

Além disso, sua ausência de um programa revolucionário pouco pôde oferecer ao país num momento em que, segundo Fausto, “nenhum dos grupos participantes – as classes médias, a elite cafeeira e os demais setores agrários – pôde oferecer ao Estado as bases de sua legitimidade” (1997, p. 104).

Outro aspecto importante para que se entenda a desarticulação do Tenentismo enquanto movimento, pode ser observado considerando-se a ascensão política desses “tenentes” após o triunfo de 1930. Esses agora políticos, passariam a integrar o Clube 3 de Outubro, criado por Osvaldo Aranha e Góis Monteiro, em detrimento da instabilidade política pós-revolucionária, com o intuito de apoiar a continuidade do Governo Provisório, atuando como “núcleo do futuro partido nacional” (Prestes, 2014, p 102).

Tudo indica que o Clube [...] não se constituiu como uma organização especificamente tenentista, embora aglutinasse uma parcela considerável dos antigos “tenentes” e, principalmente suas lideranças mais destacadas, de acordo com Forjaz (1988). O Clube 3 de Outubro foi uma entidade criada pela cúpula governista, que, contando com a participação tenentista, buscou formas de neutralizar as resistências

oligárquicas aos desígnios do novo grupo no poder (Prestes, 2014, p 104).

A partir dessa desestruturação, alguns dos “tenentes” se afastaram cada vez mais do Exército, se envolvendo em afazeres políticos, o que ocasionou um certo repúdio por parte dos militares a estes. Para fins de exemplo, cabe mencionar a nomeação do “tenente” João Alberto Lins de Barros, por parte de Getúlio Vargas, para o comando da interventoria federal no estado de São Paulo. Esse movimento, também cooptado por Vargas, era constituído pela União da Classe Militar, encabeçada por maiores e capitães que repudiavam a desagregação desses novos políticos das Forças Armadas e, de acordo com Forjaz, os revolucionários eram alvo desses oficiais que afirmavam o fato de os tenentes estarem se tornando “joguetes na mão de políticos inescrupulosos”, envolvendo o Exército em suas disputas.

Juntando essas críticas advindas do Exército à conhecida oposição das oligarquias paulistas, ansiosas pelo retorno à “normalidade democrática”, o movimento não encontraria forças para sobreviver após a Revolta Constitucionalista de 1932, uma vez que se colocava, junto de seu intervencionismo reformista como obstáculo para a homogeneização completa do Exército. Além disso, há registros da participação dos “tenentes” em ambos os lados do conflito.

Segundo Maria Cecília Forjaz, Getúlio Vargas obteve sucesso ao conseguir desarticular os remanescentes tenentistas, a partir da proposta de que esses regressassem a seus estados formando partidos políticos, pois a maioria deles acabou se submetendo ao comando getulista, organizando seus partidos e o processo eleitoral em seus estados:

Tratava-se de aglutinar as forças revolucionárias nos estados para apoiar o governo provisório e constituir bancadas situacionistas na Assembleia Constituinte, que significassem um contrapeso à influência dos estados sulinos (Forjaz, 1986, p.13).

Após esse golpe em suas estruturas, vale destacar que uma minoria de “tenentes” que não se submeteram completamente a Vargas, seguiu com o quase extinto Clube 3 de Outubro. Este, por sua vez, “perdeu quase que sua razão de ser, uma vez que os partidos que surgiram preenchem sua finalidade”, palavras essas de Augusto do Amaral Peixoto, “tenente” da oposição, destacado por Forjaz em sua análise. Ainda que a maior parte de seus integrantes o tenha abandonado, compondo

o aparato administrativo em sua lealdade a Vargas, os poucos remanescentes seguiam fazendo oposição à Constitucionalista, não representando, contudo, qualquer expressividade.

Além disso, a grande maioria dos “tenentes” teria, por sua vez, se desassociado de vez da militância política, voltando a compor as fileiras do Exército e exercendo, a partir de então, grande influência dentro das forças armadas. Forjaz ainda menciona o fato de que com a fragmentação completa do movimento, alguns “tenentes” se associaram a setores da esquerda, compondo o Partido Socialista Brasileiro ou o Partido Comunista, tendo alguns deles, como Herculino Cascardo e é claro, Luís Carlos Prestes, participado da ALN anos depois. Houve também a adesão de tenentes a movimentos de extrema-direita, a partir da Ação Integralista Brasileira (AIB) (1986, p. 11).

## **2.4 – EM SÍNTESE**

Este capítulo buscou compreender as transformações pelas quais passava a sociedade brasileira com o advento da República, inserindo o Tenentismo como fruto da crise que levou ao seu declínio. Conforme abordado, esses levantes armados estão relacionados à ebulição social que passava a sociedade brasileira sob domínio das oligarquias, pela expansão dos setores médios urbanos, influenciando na expansão do setor jornalístico que consolidou a imagem dos “tenentes” no cenário político nacional, e pelo processo de mudanças que vinham ocorrendo nas estruturas das forças armadas.

A junção de uma série de fatores influenciou no estabelecimento dos “tenentes” como uma força contestadora possível para aquele período histórico. Contudo, esta pesquisa também procurou mostrar os limites para isso, explicitados pela ausência de um programa político autônomo por parte dos “tenentes”.

O declínio do movimento tenentista, portanto, está relacionado a uma série de processos relacionados tanto pela ruptura de Luís Carlos Prestes com o movimento tenentista, quanto à modernização das Forças Armadas. Conforme defendido por Anita Prestes, o afastamento de Luís C. Prestes e sua posterior adesão ao comunismo marcou o declínio ideológico do movimento tenentista enquanto força autônoma, resultando em sua sujeição às diretrizes ideológicas das oligarquias dissidentes.

A chegada da Missão Francesa traz, além de uma modernização estrutural, ideias de centralização baseadas em uma rígida hierarquização das Forças Armadas, principalmente do Exército. Para o triunfo do processo revolucionário de 1930, Vargas colocou Osvaldo Aranha no comando das fileiras tenentistas, que, por sua vez, nomeou Góis Monteiro para o comando militar, ou seja, ao atribuir o comando das operações a seus elementos de confiança, as ordens operacionais não mais ficariam na responsabilidade de um dos “tenentes”.

Após o processo revolucionário de 1930, os “tenentes” passaram a exercer um certo protagonismo político dentro das estruturas das forças armadas, contudo, não o fizeram conforme sua própria vontade, pois essa reestruturação organizacional do exército suprimiu a atuação dos tenentes a partir de sua sujeição às ordens do Estado-maior. Além disso, uma parcela desses “tenentes” se afastou da vida militar, voltando-se mais aos seus afazeres políticos em seus respectivos estados, em apoio às forças varguistas.

Com a colaboração dos ex-“tenentes”, Vargas trilhou o caminho de implantação do projeto autoritário, centralizador, corporativo e nacionalista, em torno do qual se articulava o novo grupo no poder desde 1930. [...] tratava-se de um projeto único, resultante da coincidência de concepções advindas tanto de setores militares liderados por Góis Monteiro quanto de elementos civis que, no fundamental, integravam a célebre “geração de 1907”. [...] Quanto aos “tenentes”, não lhes restaria outra opção senão a adesão a tal projeto, pois careciam de uma proposta alternativa de soluções viáveis para os problemas do país (Prestes, 2014, p. 140).

Nesse ponto, Vargas certamente pode ser considerado uma figura ímpar na História brasileira, tanto pelo seu tato em moldar as forças políticas em ação e, principalmente, por seu impulso metódico em aproveitar de seus atributos para tirar o mais vantajoso das situações para seus objetivos políticos de manutenção do poder. Em toda a sua trajetória política, utilizou-se da capacidade de reunir em torno de si forças contrárias, como fez com as elites gaúchas que o lançaram a carreira política, e com os agentes envolvidos no processo revolucionário de 1930, os “tenentes” e as oligarquias. Esse ponto articulador é tão presente em Vargas que o movimento tenentista o levou ao poder mesmo isso representando seu enfraquecimento.

Os remanescentes do tenentismo, subordinados a Vargas e habilmente incorporados por ele e por Góis Monteiro às Forças Armadas, reestruturadas e expurgadas de seus elementos

indesejáveis, continuariam presentes nesse processo de transição do Estado oligárquico para o Estado Novo [...]. Não passariam, contudo, de meros peões no tabuleiro de xadrez armado pelo novo grupo no poder. Vargas soube usar os “tenentes” para atingir seus objetivos, descartando-os assim que lhe deixaram de ser necessários (Prestes, 2014, p. 130).

Vargas fazia uso de um complexo jogo político que exigia muita capacidade de manipulação e um amplo leque de estratégias. Esses aspectos podem ser observados a partir dos pressupostos estabelecidos por Aspásia Camargo (1999), onde a historiadora delimita sua personalidade política em quatro aspectos: o conciliador, o árbitro, o caudilho e o maquiavélico; definindo as suas formas de agir em diversos momentos. Seu lado maquiavélico é uma constante em sua carreira, podendo ser interpretado por suas frias medidas estratégicas em que precipita as ações para superá-las, ou seja, as manipula para submetê-las às suas necessidades, aos seus fins; seu lado Caudilho pode ser visto pelo uso da força para manutenção do poder, sendo, portanto, sua política por outros meios, frequentes no aparelho do Estado Novo. Já no que diz respeito aos seus traços conciliadores e de árbitro, podemos ver a forma com que ele atua sob os conflitos, seja cedendo pontos entre os lados para atenuar os ânimos, seja delimitando os âmbitos em que o litígio ocorre, postura essa já criticada anteriormente a partir da leitura de Prestes (2014).

Ainda assim, a forma como se articulou o movimento pré-revolucionário a partir da Aliança Liberal revelam um Vargas conciliador. Como candidato da Frente Única, apoiado pelas oligarquias de Minas Gerais, adota uma postura negociadora e cautelosa, deixando às vistas os perigos de um enfrentamento direto ao governo federal e as possibilidades de um acordo entre as partes. No entanto, após o êxito do golpe, Vargas utiliza de seus atributos de árbitro, ao comportar em seu governo, os anseios das elites que o apoiaram, e “os tenentes”, que “fizeram” a revolução, porém aos seus termos, definindo os âmbitos e as “regras do jogo” em que se deu o litígio, neutralizando as divergências em torno das suas finalidades políticas.

A fim de se articular os demais aspectos propostos pela presente investigação, é de grande importância delimitar o fato de que os embates historiográficos reivindicando o Tenentismo se caracterizam enquanto manifestações de uma cultura histórica, conceito elaborado por Jörn Rüsen (2007), a ser discutido o longo do capítulo subsequente. Desse modo, compreende-se a importância em se estabelecer

paralelos de historicidade entre as historiografias escolar e acadêmica do período em questão.

Em suma, este capítulo buscou entender o processo de ressignificação política do movimento tenentista, uma vez que os “tenentes”, eram considerados como valiosa moeda de troca no cenário político da época pelas oligarquias dissidentes. Uma vez no poder, este grupo liderado por Vargas entrará em litígio com as oligarquias agrárias depositadas, visando a imposição de uma política centralizadora em detrimento do federalismo de outrora (Prestes, 2014, p. 46).

A parte final desta pesquisa consistirá em uma análise do conteúdo das fontes propostas sob os pressupostos de Laurence Bardin (1977), de modo a identificar este processo de ressignificação do movimento Tenentista nos livros didáticos de História do Brasil destinados ao Ensino Secundário.

### **CAPÍTULO 3 – O PROCESSO DE COOPTAÇÃO E EXCLUSÃO DO TENENTISMO ATRAVÉS DOS LIVROS DIDÁTICOS**

Nos capítulos anteriores, foi contextualizada a situação do Estado em relação ao projeto educacional daquele momento, destacaram-se as principais legislações adotadas pelo MES na construção do projeto nacionalista para a educação, articulado ao interesse das classes dominantes em legitimarem seu papel junto ao Estado com a ascensão de Vargas. Pontuou-se, também, o papel do Ensino de História como meio de propagação desse projeto de Nação, bem como as principais medidas elaboradas para a pasta, incluindo a regulamentação de seu método de aprendizagem através de livros didáticos estritamente controlados pelo Governo autoritário. Em seguida, historicizou-se o Tenentismo dentro da crise que levou à deposição da chamada Primeira República no Brasil, de modo que se entendessem as articulações desses elementos na implantação do regime varguista e seu posterior processo de ressignificação poética.

Tendo reunido todas as ferramentas necessárias, será possível analisar, nas narrativas dos materiais didáticos propostos, a maneira como a participação dos “tenentes” nos acontecimentos da história política foi ressignificada, esvaziada de seu conteúdo original e apropriada pelo Governo Vargas, para legitimar o Estado Nacional a partir do processo de homogeneização das Forças Armadas, resultando na liquidação do movimento.

#### **3.1 – ANÁLISE DE CONTEÚDO**

Para esta parte da presente pesquisa, serão adotados como pressupostos metodológicos os critérios da análise de conteúdo estabelecidos por Laurence Bardin (1977, p. 125). A autora delimita o processo analítico em três estágios, sendo eles a pré-análise; a exploração do material; e por fim o tratamento, inferência e interpretação dos resultados obtidos. Tal metodologia se mostrou apropriada para que se obtivessem as informações almejadas pelo estudo, de modo a decifrar a intencionalidade veiculada às narrativas presentes nos documentos estudados.

Este método serve para que os conteúdos possam ser desvendados e as mensagens “invisíveis” possam ser compreendidas, ou seja, que fique explícita qual a real intenção do material, e que impacto ele pode causar, o que significa as mensagens etc. Esta metodologia pode ser

aplicada em inúmeras áreas de pesquisa como a Psicologia, História, Educação, Comunicação, entre outras (Freire, 2022, p. 64-65).

‘Nesse caso, o ponto de partida desta operação se dá pela pré-análise, sendo este o processo de organização e preparo dos documentos a serem investigados pela pesquisa. Segundo Bardin (1977, p. 125), são três os objetivos primários durante essa fase: a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e objetivos e a elaboração dos critérios que viabilizarão a interpretação dos dados coletados.

Para isso, a primeira fase do processo consistiu no que Bardin classificou como “leitura flutuante”, ou seja, a realização de uma leitura sistemática dos materiais analisados em busca de se familiarizar com as fontes, de modo a observar seus aspectos, identificar as problemáticas implicadas por sua historicidade, em suma, estabelecer as primeiras impressões para com o objeto (1977, p. 126).

Considerando o fato de o universo delimitado pela presente pesquisa pairar sob o ambiente escolar, precisamente na área do ensino de História para o ensino ginásial, e a problemática a ser analisada consistir na investigação das narrativas veiculadas ao movimento tenentista nessa disciplina, o corpus documental reunido consiste, portanto, em livros didáticos de História do Brasil elaborados, distribuídos e utilizados ao longo do Estado Novo (1937 – 1945).

Essa escolha levou em consideração os aspectos estabelecidos por Bardin, entre eles a regra de homogeneidade, a qual determina que os documentos não devem apresentar “demasiada singularidade entre si”, possuindo aspectos homogêneos em sua composição (1977, p. 126-128). Nesse caso, para além das obras analisadas pertencerem ao mesmo conjunto, levou-se em consideração o fato de todas estarem em conformidade com os programas educacionais de sua época, comprovando sua devida utilização. No quadro a seguir, constam as informações acerca dos materiais a serem analisados.

**Quadro 2-** Composição do corpus documental

<b>Livro</b>	<b>Autoria</b>	<b>Editora</b>	<b>Ano</b>
História do Brasil para o Quarto Ano Ginásial	Joaquim Silva	Companhia Editora Nacional	1944

História do Brasil para o 5º ano ginasial	Joaquim Silva	Companhia Editora Nacional	1941
História da Civilização: idade contemporânea	Jonathas Serrano	F. Briquet	1938
História do Brasil para a 5ª série fundamental	Alfredo Gomes	Edições e Publicações Brasil	1940
História da Civilização Universal e Brasileira para a 5ª série ginasial	João Pereira Vitória	FTD	1942
História do Brasil para a 4ª série	Basílio de Magalhães	Francisco Alves	1942
História do Brasil para 4ª série do curso secundário	Mário Sette	Melhoramentos	1944
História do Brasil para a quarta série	Hélio Vianna	José Olympio	1945

**Fonte:** Elaboração própria, 2026.

Mas antes de prosseguir, alguns aspectos de grande importância devem ser elucidados: Conforme pontuado nos capítulos anteriores, a fonte a ser analisada por esta pesquisa consiste na obra de Joaquim Silva, intitulada “História do Brasil para o Quarto Ano Ginasial” (1944). Levando em consideração as dificuldades apontadas por Alain Choppin para a realização de uma pesquisa envolvendo materiais didáticos, especialmente no que se refere à localização de fontes disponíveis, as demais obras presentes no corpus acima serão analisadas enquanto fontes que dialogam com a fonte objeto da presente investigação, a partir do estudo de Wanessa Tag Wendt (2015, p. 78).

Nesse ponto, cabe destacar mais uma vez, a importância do trabalho de Wendt para a realização desta pesquisa. A partir de sua descrição detalhada das

representações acerca da História do Brasil Republicano nos materiais mencionados acima, foi possível captar a maneira como os autores, em suas narrativas, abordavam o Tenentismo, de modo que se obtivesse respaldo ao realizar uma comparação com as informações encontradas na fonte analisada por esta pesquisa, obtendo assim, um panorama detalhado acerca do objeto de investigação proposto.

A partir desses dados, podemos dizer que as sete obras aqui analisadas apresentam uma visão da história nacional, pautada nas diretrizes estatais, que circulou em profusão no ambiente escolar da Era Vargas. Sobre essa função dos livros didáticos de história, Gasparello (2004) diz, ao analisar obras didáticas adotadas no Colégio Pedro II, que esses materiais foram fundamentais na construção do imaginário popular sobre a nação e a identidade nacional. Em outras palavras, os autores, por meio de suas obras didáticas, procuraram ensinar a nação aos brasileiros. Nesse sentido, foram “construtores de identidades”. Na era Vargas, ao escreverem suas obras de acordo com as diretrizes para o ensino de História Pátria na educação formal, contribuíram na construção de uma identidade guiada pelos ideais estatais (Wendt, 2015, p. 80)

Ainda no que se refere aos critérios de pré-análise, a apresentação e descrição detalhada dos aspectos materiais da fonte primária, foram previamente realizadas nos capítulos anteriores. Considerando a impossibilidade em se obter acesso às fontes trabalhadas por Wendt, serão consideradas apenas as narrativas veiculadas pelos autores analisados em seu estudo. Vale destacar, mais uma vez, o fato de essas fontes estarem em conformidade com os programas educacionais vigentes à época, além de terem seu uso veiculado ao Colégio Pedro II e, conseqüentemente, nas demais instituições nacionais de ensino secundário no Brasil (2015, p. 78).

Partindo para a análise desses materiais, uma vez estabelecidos os questionamentos a serem procurados nesses materiais, bem como as hipóteses a partir de seu estudo, processo este detalhado ao longo dos capítulos da presente pesquisa, a etapa seguinte consiste em estabelecer o que Bardin classificou como “unidades de registro” e “unidades de contexto” (1977, p. 134). Segundo a autora, para se definir as unidades de registro, é necessário localizar e catalogar a quantidade de vezes em que o termo ou tópico a serem analisados aparecem na fonte em questão.

No caso desta pesquisa, a unidade de registro a ser adotada, segundo os pressupostos estabelecidos por Bardin, é a análise temática. Tal escolha se deve ao fato de não existir, nas fontes analisadas, nenhuma menção ao Tenentismo enquanto

conceito histórico pré-definido. Conforme abordado anteriormente, ainda que, à época, o termo “tenentismo” já tivesse sido estabelecido pela historiografia (Santa Rosa, 1933), nesses materiais didáticos de História do Brasil, as menções aos movimentos armados não haviam sido categorizadas como tal, apenas abordadas enquanto “revoluções”, mas sem que se estabelecesse sentido ou continuidade entre si.

O tema, enquanto unidade de registro, corresponde a uma regra de recorte (do sentido e não da forma) que não é fornecida, visto que o recorte depende do nível de análise e não de manifestações formais reguladas. Não é possível existir uma definição de análise temática, da mesma maneira que existe uma definição de unidades linguísticas. [...] O tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, valores, crenças, de tendências etc. (Bardin, 1977, p 135).

Conforme os programas de ensino referentes à disciplina de História do Brasil ao longo do período analisado, o conteúdo alusivo aos movimentos tenentistas aparece, primeiramente, nas seções destinadas aos Governos Republicanos até 1930, especificamente nos apêndices de Epitácio Pessoa (intitulado “oitavo quadriênio” no livro); Artur Bernardes e de Washington Luís durante o capítulo VIII, denominado “A Primeira República”. Em seguida, são mencionados nos primeiros apêndices do capítulo IX denominado “A Segunda República”, nas seções “da Revolução de outubro ao Estado Novo”; “Sentido da política interna: organização da unidade e da defesa nacional” e “Progresso geral do país” (**Figura 2**).

Totalizando 19 menções temáticas ao todo, distribuídas ao longo dos capítulos VIII e IX, temos delimitadas, a partir daqui, as unidades de registro a serem utilizadas por esta análise. Para essa pesquisa, foram consideradas unidades de registro quaisquer referências, diretas ou indiretas aos levantes tenentistas. O próximo passo, para que se atribua sentido às unidades de registro catalogadas, é o estabelecimento do que Bardin denomina como “unidades de contexto” (1977, p. 137). De acordo com Maria Luiza Q. Freire (2022, p. 74), esse processo consiste na fragmentação do documento de análise, de modo a isolar os dados selecionados dos demais a serem descartados. Nesse caso, levando em consideração a estrutura da fonte primária, tem-se os seguintes itens: Seção; Texto principal; Datas Notáveis e Sumário.

Na tabela a seguir, é possível observar a quantidade de menções referentes ao tenentismo na obra de Joaquim Silva (1944) e onde se localizam, em sua estrutura,

situadas no contexto da crise da Primeira República e o advento da Era Vargas, considerando-se ainda o processo de modernização das Forças Armadas. Também é possível analisar a maneira como foram consideradas as unidades de registro a partir das figuras presentes ao longo deste trabalho.

**Tabela 1-** Unidades de registro temáticas inseridas nas unidades de contexto

	<b>Seção</b>	<b>Texto principal</b>	<b>Datas Notáveis</b>	<b>Sumário</b>
Capítulo VIII	1	5	1	2
Capítulo IX	3	6	—	1
<b>Totais</b>	<b>4</b>	<b>11</b>	<b>1</b>	<b>3</b>

**Fonte:** Elaboração própria (2026)

Uma vez organizados os dados pertinentes para a realização do processo analítico, o próximo passo é interpretá-los individualmente, valendo-se da análise qualitativa estabelecida por Bardin (1977, p. 144-145). Tal orientação metodológica se mostrou adequada para lidar com a problemática proposta por esta pesquisa, pois a partir desse processo, é possível, segundo a autora, operar a partir de corpus reduzidos. Além disso, é possível estabelecer paralelos entre o contexto das mensagens veiculadas nas fontes e seus aspectos externos.

Dessa forma, utilizando-se desses pressupostos, o método proposto por esta pesquisa consiste em identificar, a partir das narrativas utilizadas pelos autores, a descrição do movimento tenentista e o eventual processo de exclusão e apropriação deste a partir do aparato varguista.

Segundo Wendt (2015, p. 101), a abordagem da década de 1920 era um ponto crucial no processo de avaliação dos livros didáticos a serem publicados, por parte da CNLD, devido ao fato de seus acontecimentos serem usados pelo Regime na justificativa da nova periodização histórica adotada pelo programa. Nesse caso, o trabalho realizado pela autora também se mostrou valioso no sentido de possibilitar a assimilação das orientações elaboradas por Serrano em seu manual, a fim de compreender os objetivos do Governo central para a maneira como esses conteúdos

em questão deveriam ser expressos nos livros didáticos e conseqüentemente, abordados pelos professores em sala de aula.

A importância dos pareceres de Jonathas Serrano, conforme abordado anteriormente, se deve ao fato dele ter sido membro da CNLD, atuando na fiscalização dos livros didáticos de História do Brasil. Entre as orientações que cabem a esta pesquisa, levou-se em consideração as que se referem ao período republicano, sobretudo acerca dos acontecimentos onde houve a participação dos “tenentes”.

Conforme procuramos pontuar, os estudos sobre o período republicano foram ampliados ao longo do período Vargas, como bem demonstram os programas que vigoraram naquele momento. O movimento iniciado em 1930 foi considerado parte da história do período republicano brasileiro, mesmo em seu momento ditatorial a partir de 1937. Os dois movimentos passaram por um processo de ampliação e definição nos programas didáticos, tendo inclusive as mudanças mais consideráveis nesse sentido, se comparados aos demais itens associados ao sistema republicano no país. As instruções sobre o ensino do conteúdo sofreram o mesmo processo de ampliação e definição. As diretrizes para o ensino sobre a república brasileira ao longo do período foram assim tomando forma ao longo daquele momento histórico (Wendt, 2015, p. 74).

A fim de compreender mais a fundo essas interpretações, convém analisar as orientações de Jonatas Serrano através da Universidade do Ar para o ensino dos governos republicanos antes de 1930. A partir de consulta ao acervo do professor no Arquivo Nacional, Wendt (2015, p. 98) constatou o fato de Serrano, em sua terceira aula<sup>38</sup>, ter defendido o uso da metodologia pautada no episódio-biográfico<sup>39</sup>, ou seja, a associação de um período e um grande nome relacionado ao acontecimento, para o ensino de História nas últimas séries do ensino ginásial. A autora complementa, destacando ainda a não recomendação, por parte de Serrano, de que se estudassem sobre todos os mandatos presidenciais do período, apenas os mais importantes.

Mas quais períodos seriam esses? Segundo Wendt, ainda que de acordo com o programa oficial de 1931, Serrano, em seu material didático, não deu tamanha ênfase aos acontecimentos anteriores a 1934, analisando os governos dos

---

<sup>38</sup> O método biográfico-episódico e os programas de História do Brasil na 3ª e 4ª séries do curso ginásial, na reforma Gustavo Capanema (BR – AN – Rio RD – SDP – 055, cx. 17).

<sup>39</sup> É possível constatar a veracidade desta informação ao analisar a **figura 3**, onde Joaquim Silva (1944) busca associar a Revolta Paulista de 1924 à figura do General Isidoro Dias Lopes.

presidentes até Rodrigues Alves, e então fazendo um breve resumo do período da crise da República Oligárquica.

[...] o autor sugeriu que os conflitos posteriores à presidência de Rodrigues Alves justificavam o movimento de 1930. Sobre eles, somente pontuou, sem explicar, as revoltas “sem maiores consequências” do quadriênio de Hermes da Fonseca, a revolta do forte de Copacabana, em 1922 e a revolução paulista, de 1924 (1938, p. 309). Nesse momento da narrativa, diferente do que sugeriu no resumo, não relacionou as insurgências ao movimento de 1930. Findou a narrativa sobre a década de 1920 afirmando apenas que “O sucessor do dr. Arthur Bernardes foi o dr. Washington Luís, deposto pela Revolução de Outubro de 1930” (Wendt, 2015, p. 96).

Conforme mencionado, na obra de Joaquim Silva (1944) analisada por esta pesquisa, as primeiras menções ocorrem no capítulo VIII, seção 1, intitulada “Os governos republicanos”, nos apêndices “o oitavo quadriênio”; “Artur Bernardes” e “Washington Luis”. Ao final do primeiro apêndice, Silva menciona brevemente a Revolta dos Dezoito do Forte, onde “os últimos meses do governo de Epitácio foram perturbados pela questão da sucessão presidencial e por uma revolta, no Forte de Copacabana, logo dominada” (1944, p. 152).

Contudo, o autor inseriu uma nota de rodapé na menção ao evento, adicionando uma contextualização a respeito, onde relaciona o ocorrido à questão sucessória de Epitácio Pessoa e o episódio das Cartas Falsas atribuídas à Arthur Bernardes, além do “sacrifício, na Praia de Copacabana, de dezoito combatentes, que enfrentaram, até o último, as Colunas legais”. A Revolta Paulista de 1924, com ênfase na liderança de Isidoro Dias Lopes, e a Coluna Prestes, são mencionadas logo no início do apêndice destinado a Bernardes, sem, contudo, estabelecer qualquer ligação entre os eventos, tampouco mencionando a participação de Luís Carlos Prestes:

O quadriênio do dr. Artur Bernardes, iniciado a 15 de novembro de 1922, decorreu sempre sob o estado de sítio: quatro anos de quasi constantes revoluções, que prejudicaram imensamente a administração (12); o mais notável de tais movimentos foi o chefiado pelo general Isidoro Lopes, em São Paulo em 1924; depois de se apossarem da capital do estado, onde permaneceram quasi três semanas, os revoltosos retiraram-se internando-se em Mato Grosso; daí percorreram vários pontos do país, até serem dispersos, após quasi dois anos de lutas (Silva, 1944, p. 152).

Joaquim Silva também adiciona uma nota de rodapé mencionando os conflitos armados iniciados no Rio Grande do Sul para além do ocorrido em São Paulo. No

apêndice seguinte, destinado ao presidente Washington Luís, Silva (1944, p. 153) destaca terem acabado “as lutas que tanto haviam prejudicado o período anterior, mas eram consideráveis as responsabilidades financeiras provenientes das campanhas contra as revoluções”. O papel de destaque dado a Isidoro Dias Lopes em detrimento de Prestes é observado novamente no apêndice denominado “datas notáveis”, ao final do capítulo, onde Silva (1944) refere-se ao Levante Paulista de 1924 como a “Revolta do General Isidoro, em São Paulo”, conforme mostrado na **figura 3**.

As fontes analisadas por Wanessa Wendt (2015, p. 102) apontaram para um discurso similar ao apresentado na fonte analisada por esta pesquisa. A autora enfatiza a questão de as representações elaboradas pelos autores acerca da década de 1920 limitarem-se às disputas eleitorais e as revoltas militares apenas, enfatizando o consenso entre eles ao abordarem os conflitos como perturbações rapidamente contidas pelas forças da ordem. Foi possível inferir, ainda, o fato de as duas obras de Silva (1941; 1944) apresentarem o mesmo texto, indicando a permanência de discurso em sua narrativa além de sua adequação à legislação vigente.

Para esta seção, o destaque vai para a obra de Basílio de Magalhães (1942), cuja descrição abrangia as reivindicações do programa tenentista, além de ser a única a mencionar a presença de Prestes e a invencibilidade de suas tropas frente à ofensiva do governo central.

Magalhães foi o autor que mais se deteve na questão. Para ele a revolução paulista que eclodiu em 5/5/24, chefiada por Isidoro Dias Lopes, possuía "vasto programa de reivindicações políticas" e para contê-la teria sido necessário o "envio de grande contingente militar" que fizeram com que os revoltosos empreendessem "fuga para Sorocaba". A partir de então, novos levantes surgiram ao sul, chefiados por Luís Carlos Prestes "[...] que, até o fim do quadriênio [...] percorreu boa porção do Brasil central, sem que o houvessem podido capturar as forças que constantemente lhe iam no encalço (Wendt, 2015, p. 102).

De maneira geral, percebe-se aqui que para o eixo temático da Primeira República, as narrativas dos autores em relação aos levantes tenentistas convergem para a defesa da ordem, e, apesar de atribuírem certo “heroísmo” a episódios como a Revolta de Copacabana, não estabelecem qualquer continuidade entre os demais atos, retratando-os como episódios sem qualquer ligação entre si, tampouco mencionam seu papel nas articulações para o Movimento de 1930.

Percebe-se, ainda, a questão de os autores justificarem a crise da década de 1920 e Revolução de 1930 como desdobramento das questões eleitorais, silenciando-se acerca do esgotamento das oligarquias centrais. Joaquim Silva (1944, p. 153), ainda no apêndice do governo de Washington Luis mencionado à cima, afirma o fato deste não ter concluído seu mandato pois “a agitação sobrevinda da escolha de seu sucessor culminou com a revolução que o depôs, vinte e dois dias antes de expirar seu mandato”. Os dados obtidos por esta pesquisa confirmam os trazidos por Wendt (2015, p.103), onde a autora demonstra que a questão sucessória como estopim do processo revolucionário fora abordada por Gomes (1940, p. 306), Sette (1944, p. 77), Magalhães (1942, p. 200), Vianna (1945, p. 161) e Vitória (1942, p. 176).

Considerando a periodização histórica proposta pelo Regime, os acontecimentos posteriores à 1930 seriam atribuídos a uma nova fase do período republicano, a Segunda República. Conforme demonstrado por Wendt, o estudo desse período foi ampliado e redefinido em cada um dos programas educacionais promulgados durante a Era Vargas:

Evoluíram da simples menção ao estudo de “suas instituições políticas e administrativas”, no programa de 1931 que acompanhava a reforma proposta por Campos, para o estabelecimento dos marcos temporais “Revolução de Outubro” e “Estado Novo” no programa de 1940, que regulamentou a autonomia da disciplina de história pátria. Já o programa expedido em 1942, para a nova reforma do ensino secundário proposta por Capanema, introduziu a denominação “Segunda República” como unidade didática para o estudo do período. No texto legal, a referida unidade didática estabeleceu o estudo da “Revolução de Outubro ao Estado Novo”, de “Getúlio Vargas”, do “sentido da política interna: organização da unidade e da defesa nacional”, dos “rumos da política exterior”, dos “grandes empreendimentos administrativos” e do “progresso geral do país” (Wendt, 2015, p. 104).

Com isso, o governo que se instalara seria o verdadeiro consolidador da República proclamada em 1889 e suas instituições, conforme apontado por Jonatas Serrano em uma de suas palestras à Universidade do Ar. Segundo o historiador, a ascensão de Vargas ao poder se dera a partir de uma necessidade imposta pelo cenário externo e interno, o que também iria legitimar as rupturas em 1930 e 1937. Para tal, a figura do presidente a frente da Nação deveria ser sempre o objeto central a ser estudado no período pós 1930, construindo a educação patriótica almejada pelo governo central (Wendt, 2015, p. 108).

O marco inicial da unidade destinada à Era Vargas é, portanto, a Revolução de 1930, e os autores, ao se apropriarem dos programas oficiais para o currículo da disciplina de História do Brasil, tiveram como ponto de partida o uso de diferentes nomenclaturas acerca do acontecimento. Nesse ponto, é válido abordar a discussão proposta a partir dos estudos do professor Ronaldo Cardoso Alves, no sentido de identificar a apropriação do pensamento histórico por parte de indivíduos ligados a instituições (neste caso o Estado em si) a fim de se construir uma Consciência Histórica (2021). Isto é, levando em consideração o fato de Serrano, em sua obra, referir-se ao movimento enquanto “Revolução de Outubro” e “Revolução Nacional” (Wendt, 2015, p. 110).

Considerando a proximidade maior de Serrano com o governo central a partir de Capanema, e o fato de sua obra ter sido publicada anteriormente em relação às demais, não é de se estranhar sua narrativa mais situacionista acerca dos eventos ocorridos até o estabelecimento do Estado Novo. Wanessa Wendt (2015, p. 111) destaca que o autor dedicou poucas páginas para a contextualização histórica dos governos presidenciais a partir de Rodrigues Alves, silenciando-se a respeito da crise da década de 1920.

Os demais autores, ao contrário, procuraram traçar um caminho para a eclosão da Revolução de 1930, baseando-se nos aspectos da crise da República Oligárquica. Gomes (1938, p. 318) menciona a participação popular no movimento, atribuindo sua simpatia “a qualquer movimento revolucionário” graças às iniciativas “infelizes” dos governos de Bernardes e Luís de alimentarem os conflitos. Vianna (1945, p. 187), por sua vez, é mais específico, conforme elucidado por Wendt, pois o historiador alude ao caráter centralizador de 1930 se comparado aos litígios anteriores, destacando sua abrangência em todo o território nacional.

Com exceção de Serrano, todos os demais autores pontuaram o pleito presidencial de 1930 como ponto de partida do movimento revolucionário. Situaram a indicação do candidato oficial pelo presidente Washington Luís, o descontentamento de alguns Estados com a designação e a conseqüente formação da Aliança Liberal, a propaganda eleitoral que se seguiu e o desfecho do processo. Enquanto Magalhães e Vianna foram concisos e pontuaram somente o pleito eleitoral, Silva, Sette e Vitória desenvolveram a narrativa cotejando a corrupção que marcava tal processo como justificativa para a dissidência oposicionista e a conseqüente intervenção armada. Gomes foi mais além tendo traçado um panorama geral da situação

política nacional, especificando a orientação gaúcha, e correlacionando a medida política à situação econômica mundial (Wendt, 2015, p.112).

Joaquim Silva (1941, p. 205; 1944, p. 179), classificou o ocorrido como sendo “um agente propulsor dos movimentos revolucionários de 22, 24, 26 e 27, que por sua vez haviam deixado um potencial de revolta em tensão”. Outro ponto interessante destacado pelo autor é a demanda por anistia por parte dos revoltosos, sem, contudo, relacionar essas revoltas (ou revoluções, como mencionado anteriormente pelo autor) aos levantes tenentistas.

Implicitamente, Joaquim Silva sugere a participação desses elementos ao afirmar o fato de Getúlio Vargas contar com o apoio de “grande parte do exército”, sem, contudo, situar quais partes seriam essas. A narrativa de Sette segue no mesmo sentido de atribuir à questão eleitoral a justificativa para os movimentos revolucionários que levaram à eclosão da Revolução de 1930, além de entendê-la como a culminância dos levantes armados da década anterior (1944, p. 93). Nesse ponto de nossa investigação, o destaque vai à obra de Gomes, pois é o único autor a se distanciar-se de seu objeto de estudo por julgá-lo recente, além de traçar um panorama mais abrangente acerca da Crise da Primeira República:

Para principiar sua narrativa, o autor remeteu ao processo eleitoral que escolheu Artur Bernardes presidente como ponta da inquietação sobre a questão. Na visão de Gomes, o governo desse presidente foi “[...] mal compreendido e pouco tolerado por algumas iniciativas infelizes”. A eleição seguinte foi mais pacífica, tendo vencido Washington Luís cuja candidatura “[...] de iniciativa do presidente Bernardes que se comprometera com a política paulista, um dos baluartes de apoio do seu governo, apesar da revolução de 1924” (Gomes, 1940, p. 318).

As fontes analisadas até aqui, ao estabelecerem a Revolução de 1930 como a culminância dos processos revolucionários da década anterior e atribuírem à Vargas e ao Governo Central a liderança desses, comprovam a tese proposta por Anita Leocadia Prestes (1997, p. 60; 2014, p. 23) de que o movimento tenentista, ao carecer de um programa político, teria se tornado caudatário dos interesses das oligarquias dissidentes. As reivindicações dos “tenentes” ao longo da década de 1920, segundo a autora, em nada se diferiam das pautas liberais vigentes no contexto político da época, como a defesa do voto secreto. Essas pautas seriam adotadas mais tarde pela

Aliança Liberal encabeçada por Getúlio Vargas ao longo da campanha eleitoral de 1930, conforme destacado pela obra de Silva (1944, p. 179-180).

Neste ponto, também foi possível notar uma mudança de postura em relação às narrativas veiculadas pelos autores dos livros didáticos. Se, ao longo do capítulo referente à Primeira República, tais “revoluções” eram descritas como movimentos prejudiciais ao desenvolvimento da nação, a partir do capítulo subsequente seriam entendidas enquanto processos que viriam a legitimar a tomada do poder por Vargas em 1930.

Com relação aos apêndices destinados ao Estado Novo, foi possível perceber aspectos cruciais para a discussão proposta, a partir da maneira como os autores especificaram a atuação dos setores militares. Nesse sentido, é válido supor que a explicação para as omissões acima em relação à figura dos “tenentes”, se encontra no fato de a homogeneização das forças armadas, a partir de Vargas, ter se tornado uma questão corrente no período, justificando a preponderância de um Exército coeso em detrimento das rupturas hierárquicas ocorridas durante a Primeira República.

A postura caudatária dos “tenentes” subordinados aos interesses oligárquicos no Pós-1930, defendida por Prestes (2014, p. 32-35), também é confirmada neste tópico, pois, conforme a historiadora, a crise do liberalismo teria resultado em uma virada ideológica e política do movimento tenentista. Essa virada seria marcada pela adesão à ideologia autoritária conforme os “tenentes” aderiam às colunas da Aliança Liberal subordinados à autoridade de Osvaldo Aranha e Pedro Aurélio Góis Monteiro, ambos orientados pela ideologia centralizadora, ainda que mascarada sob as bandeiras do liberalismo.

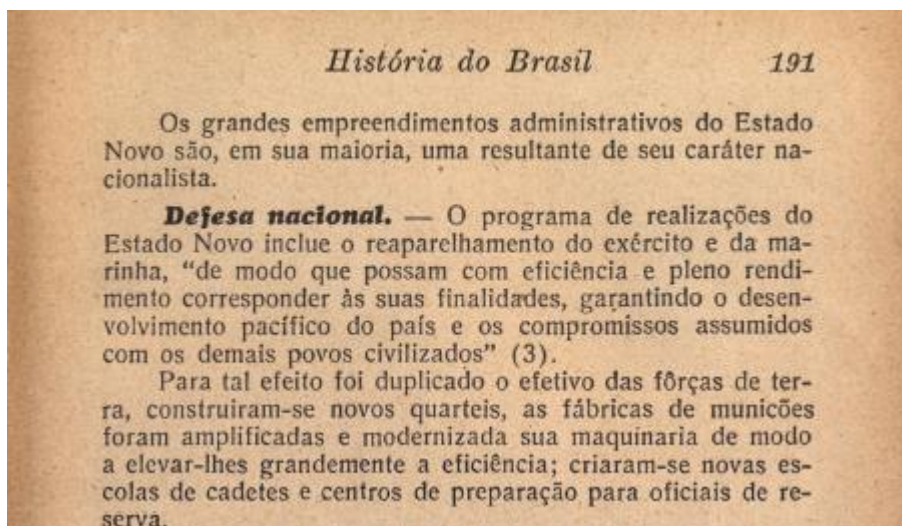
No capítulo IX da obra de Joaquim Silva, referente ao “Sentido da política interna: organização da unidade e da defesa nacional”, o autor inclui o discurso de Vargas ao Arsenal da Marinha em 1938, onde insere o reaparelhamento do Exército no programa de realizações do Estado Novo, “de modo que possam com eficiência e pleno rendimento corresponder às suas finalidades, garantindo o desenvolvimento pacífico do país e os compromissos assumidos com os demais povos civilizados” (1944, p. 191). A questão da homogeneização das forças armadas também é observada por Wendt na obra de Magalhães, onde o autor atribui ao Estado Varguista a possibilidade de as forças voltarem-se para seu objetivo primário de defesa interna

e externa da pátria após terem garantido a ordem política no país através da centralização de sua instituição (**figura 4**).

É fora de dúvida que um dos maiores males da 1ª república proveio de serem envolvidos na politicagem de campanário oficiais do exército e da armada: eram frequentemente retirados alguns deles dos quartéis para a intervenção em Estados, cujo governador se insurgia contra o ocupante do Catete, e a essa 'derribada', para se justificar o ato violento, era dado o nome de 'salvação' do respectivo Estado ou do próprio país. Felizmente, de certo tempo para cá, as nossas forças armadas passaram por uma grande e benéfica transformação. Sem deixar de ser cidadão, isto é parte alíquota da atividade política nacional, o oficial do exército ou da marinha de guerra está agora exclusivamente voltado ao seu alto objetivo (Magalhães, 1942, p. 215).

Nesse sentido, é possível observar o novo embasamento ideológico das Forças Armadas naquele período, fundamentado na ideia de intervenção controladora a ser exercida pelo Estado-Maior, ou seja, fazer a política do Exército ao invés da política no Exército, conforme estabelecido pelos programas dos “jovens turcos” e da Missão Militar Francesa a serem adotados pelas Forças Armadas no Brasil.

**Figura 6-** O reaparelhamento das Forças Armadas



**Fonte:** História do Brasil para o Quarto Ano Ginásial, 1944, p. 191.

### 3.2 – CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Conforme abordado nos capítulos anteriores, a centralização do aparato estatal sob a égide de Vargas implicou, necessariamente em mudanças profundas no sistema educacional brasileiro. Se anteriormente, o ensino secundário era majoritariamente gerido pela iniciativa privada e pelas esferas regionais, a Constituição de 1934 irá,

pela primeira vez, outorgar às mãos do Estado a responsabilidade de se estabelecer diretrizes uniformizadas para o ensino em todo o território nacional (Ferreira, 2008, p. 25). Essa medida, entretanto, não passará imune aos interesses de grupos como a Igreja Católica e as Forças Armadas, afinal, o que estava em jogo era a formação do ideal de cidadania e identidade nacional almejado pelos grupos vigentes.

A fim de compreender as razões que justificam o grande interesse desses grupos na elaboração das políticas educacionais, cabe elucidar o caráter central assumido pelas escolas, enquanto instituições sociais, na difusão dos ideais mencionados acima. Segundo Rita de Cássia Ferreira, a escola:

[...] institucionaliza a transmissão de uma cultura, inclusive política, criada e escolhida com o intuito de legitimar uma leitura de mundo de acordo com interesses de grupos ou classes. Suas regras de funcionamento, prescrições, conteúdos e objetivos tornam-se campo de disputa de diversos setores sociais e sua configuração prática varia de acordo com o jogo de força dos atores envolvidos num determinado período. A estruturação do poder político e desenvolvimento econômico e científico de uma sociedade afetam diretamente a composição e delimitação do que deve ou não ser propagado para as novas gerações (2008, p. 19).

A partir desta afirmação, conclui-se que o ambiente escolar está inserido em um complexo campo de disputas, devido ao seu caráter de socialização, atuando diretamente na construção de uma identidade nacional de forma homogeneizante. Serão nestas condições que o Estado Novo (1937 – 1945), através do Ministério da Educação e Saúde se valerá do espaço escolar no intuito de legitimar o Estado Nacional (2008, p. 20-22).

Por sua vez, Katia Maria Abud (1999) articula a área da Didática e Ensino de História neste debate, afirmando o fato de os programas da disciplina conterem elementos cruciais para a formação que se pretendia dar ao aluno, levando-o a elucidar a continuidade histórica do povo brasileiro, compreensão esta que seria a base do patriotismo. De tal modo, o ensino da História seria um instrumento poderoso na construção do Estado Nacional, pois traria à luz o passado de todos os brasileiros.

Levando tais afirmativas em consideração, a presente pesquisa almejou compreender os materiais analisados e suas respectivas narrativas, a partir dos pressupostos teóricos estabelecidos pelo campo de pesquisa da Didática da

História<sup>40</sup>. Para isso, entende-se a importância dos conceitos de Consciência e Cultura Histórica, cunhados sobretudo pelo autor alemão Jörn Rüsen.

[...] as perspectivas da didática da história foram grandemente expandidas, indo além de considerar apenas os problemas de ensino e aprendizado na escola. A didática da História analisa agora todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática. Isso inclui o papel da história na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massa (Rüsen, 2010, p. 32).

O conceito de Consciência Histórica, segundo Rüsen, surge a partir da rememoração da experiência humana dotada de sentido, onde, através do pensamento histórico, e no intuito de se pensar em possibilidades de interpretar a presente realidade, possibilita também o projetar de certas expectativas para o futuro. Resumindo, o conceito corresponde à atribuição do pensamento histórico à vida cotidiana através do uso de operações mentais, visando recuperar um passado individual ou coletivo a fim de resolver demandas de seu tempo presente (Alves, 2021, p. 35).

Sua elaboração foi proposta a partir da aplicação dos conceitos de Espaços de Experiência e Horizontes de Expectativa, elaborados anteriormente por Reinhart Koselleck (2015, p. 312). Segundo o autor, essas duas categorias são interdependentes e inseparáveis, sendo que os espaços de experiências se configuram nas memórias individuais e coletivas, pessoais ou alheias, aptas para serem rememoradas e acrescentadas ao comportamento e no discernimento de valores. Já o Horizonte de Expectativas, por sua vez, seria equivalente à projeção de um futuro tomando como base o diagnóstico feito a partir do tempo presente, baseado, por sua vez, no passado (Alves, 2021, p. 37-38).

A conexão entre os dois autores se encontra no sentido de o trabalho historiográfico possibilitar o estudo do processo histórico como ferramenta usada para construir a consciência histórica, uma vez que esta representa o elo entre passado e

---

<sup>40</sup> Esse campo se origina na Alemanha, impulsionado, sobretudo, pelos estudos de Jörn Rüsen, e tem como pressuposto a “recusa da disparidade entre o saber histórico escolar e o saber histórico científico” (Oliveira, 2020). Em outras palavras, busca-se estabelecer paralelos entre a História Científica e o saber histórico no cotidiano. De acordo com Alves (2021, p. 26), tal corrente historiográfica encontrou um terreno fértil nas pesquisas brasileiras acerca do Ensino de História, inaugurada a partir de Maria Auxiliadora Schmidt e Katia M. Abud.

futuro, estando diretamente ligada à condição humana. Portanto, segundo Alves, “sem a relação entre experiências e expectativas não há História”.

Koselleck [...], anteriormente a Rüsen, já trabalhava a concepção de que a relação entre ideias e interesses é o combustível que mobiliza perspectiva de orientação temporal com vistas a satisfação cognitiva dos desafios cotidianos, ao perceber que a consciência histórica surge quando da compreensão de que as ações cotidianas devem ser analisadas à luz da intrínseca relação entre o espaço das experiências dos seres humanos e o horizonte de expectativas derivado da reflexão histórica contínua acerca dessas mesmas experiências (Alves, 2021, p. 37)

Rüsen define o conceito de cultura histórica, por sua vez, como a atribuição da consciência histórica à vida prática. Desse modo, para o autor, a cultura histórica “nada mais é, de início, do que o campo da interpretação do mundo e de si mesmo [...], no qual devem efetivar-se as operações de constituição de sentido da experiência do tempo” (2007, p. 121).

A cultura histórica apresenta-se a todos os seres humanos em três distintas dimensões que se entrelaçam. O resultado desse encontro é o fornecimento de identidades, memórias, representações temporais, símbolos, ideologias e tantos outros componentes da cultura que influenciam diretamente a história de cada uma. A consciência histórica atua, nesse contexto, como fornecedora de sentido às ações humanas à medida que todos se deparam com uma carga cultural que lhe precede e também prescreve tradições e modelos (Alves, 2021, p. 29-30).

Tomando esses pressupostos como ponto de partida, Ronaldo Cardoso Alves alerta para a possibilidade de o pensamento histórico poder ser apropriado por interesses públicos ou privados, de modo a persuadir decisões de terceiros. Desse modo, segundo o autor, da mesma forma como os indivíduos, as instituições também podem fazer uso do pensamento histórico de maneira a satisfazer suas demandas (2021, p. 39).

Trata-se, neste caso, da influência do Estado no processo de construção de representações sociais através do saber escolar, onde a disputa em questão, seria travada almejando uma nova geração de brasileiros e brasileiras, e a forma como estes iriam atribuir os acontecimentos da história recente em seu cotidiano, realizando assim o exercício da gênese de uma Consciência Histórica.

No que se refere à investigação proposta por esta pesquisa, é necessário refletir que o Ensino de História, durante o período conhecido como Era Vargas, sobretudo ao longo do Estado Novo, através da difusão de uma ideologia nacionalista, não necessariamente criou uma geração de estudantes nacionalistas. Imputou, entretanto, um sentimento aversivo às ideologias promotoras de mudanças sociais, convencendo uma parcela da sociedade de que as medidas ditatoriais implantadas naquele momento eram necessárias. Sistematizou, dessa forma, o pensamento histórico de uma parte da população em idade escolar, levando em consideração o fato que o ensino secundário era voltado em grande parte, para as camadas mais abastadas da sociedade naquele momento.

“Legitimidade” é a categoria que exprime essa razão interna do político, na qual a força cognitiva da formação histórica se afirma, no âmbito da cultura histórica. Aqui, saber histórico é essencial e necessário. Não é possível pensar nenhum tipo de dominação cuja legitimação não recorra aos saberes históricos. Os participantes do poder e da dominação estipulam suas relações mútuas ao longo do tempo com argumentos históricos, e as internalizam sob a forma de identidade histórica (Rüsen, 2007, p. 127).

Nesse ponto, cabe sistematizar a maneira como ocorre a formação da consciência histórica a partir dos pressupostos apontados por Rüsen. Para isso, deve-se considerar o fato de o pensamento histórico obedecer a critérios de operações mentais, a fim de se estabelecer a consciência histórica no cotidiano, sendo eles a experiência, interpretação e a orientação (Alves, 2021, p. 49).

Em suma, Rüsen afirma que diferentes narrativas podem ser construídas a partir da assimilação do passado. Nesse sentido é possível categorizar essas operações mentais em diferentes grupos, de acordo com a orientação histórica utilizada, processo este denominado pelo autor como princípios de diferenciação (2007, p 44). A partir desses princípios de diferenciação, quatro categorias fundamentais de consciência histórica emergem: a tradicional, exemplar, crítica e genética (Oliveira, 2020, p. 38).

A começar pela constituição tradicional de sentido, que se caracteriza pela presença pura e simples do passado no presente, influenciando diretamente na capacidade de discernimento e de assimilação do cotidiano. Segundo Rüsen, a constituição tradicional de sentido é orientada através do princípio de diferenciação tipológica da afirmação (2007, p. 45). Desse modo, pode-se afirmar que a história,

“objetiva e subjetivamente, está sempre “viva”, como força influente das chances de vida previamente decididas”.

De acordo com Rüsen (2007, p. 48-49), esse modelo não deixa de existir com o processo de secularização das sociedades, nem de se fazer presente nos cotidianos da contemporaneidade. Seu uso consiste, sobretudo, na legitimação tradicional, não se valendo do “potencial crítico da ciência”. Nesse caso, o autor identifica o uso desse discurso na formação identitária e no “enraizamento das formas sociais tradicionais da subjetividade”, de forma a induzir “seus destinatários a reproduzir modelos de comportamento”.

O segundo princípio de diferenciação tipológica estabelecido por Rüsen, não necessariamente representaria uma superação total do modelo anterior, mas supostamente uma forma de continuidade. Trata-se do princípio de regularidade. Segundo o historiador (2007, p. 45-46), quando a tradição já não se mostra suficiente para moldar a experiência, é necessário que surjam novas narrativas formadoras de sentido.

Nesse caso, o princípio de regularidade resulta na formação de uma consciência histórica exemplar, onde, segundo Rüsen, a partir de um grau mais elevado de abstração, as tradições seriam sintetizadas em “interpretações unificadas das experiências temporais e que seja estendido significativamente o alcance das experiências históricas relevantes para a orientação” (2007, p. 46). O autor delimita esta constituição de sentido a partir da lógica da História enquanto mestra da vida, utilizando-se dos acontecimentos do passado para se estabelecer regras gerais do agir (2007, p. 51).

A continuidade histórica, que torna compreensível e operável a experiência do tempo presente, já não está mais conexa primariamente a um processo temporal interno (como no caso dos ordenamentos de sentido do tempo arcaico, estabelecidos pela constituição tradicional), mas sublimada na generalidade de um sistema de regras. [...] A argumentação histórica desenvolve-se no âmbito de uma faculdade de julgar, no qual se produzem regras gerais a partir de casos particulares e no qual as regras gerais são concretizadas nos casos particulares (Rüsen, 2007, p. 52).

Rüsen ainda exemplifica as identidades históricas, originadas pela constituição exemplar, sendo este o caso das identidades nacionais, caracterizadas “pela universalização de seus pontos de vista sobre a humanidade” (2007, p. 53). Tal

exemplo é de suma importância para a caracterização do presente estudo, levando em consideração o fato de a historiografia brasileira, sobretudo ao longo da Era Vargas, voltar sua preocupação para a construção da identidade nacional a partir do Estado Novo, conforme abordado anteriormente.

Ronaldo C. Alves (2021, p. 20) associa tais princípios ao processo de cientificização da História, onde, a partir do Iluminismo, mas sobretudo ao longo do longo séc. XIX e da primeira metade do séc. XX, o componente fora utilizado para legitimar os Estados Nacionais. Desse modo, a Didática da História seria estabelecida como mera transposição do saber histórico científico, sob as bases positivistas, para o saber escolar. Tem-se aqui, a construção de uma consciência histórica marcada por aspectos ideológicos

Uma didática da História com tais prerrogativas [...], só poderia cumprir a função de reprodução irrefletida do conhecimento nos bancos escolares. Aos alunos caberia apenas reproduzir a História ideologicamente concebida com vistas à manutenção do poder dos grupos políticos desejosos de ali continuarem arraigados - algo que Rüsen chama de "Didática da Cópia". Os Estados Nacionais modernos, os regimes totalitários, as ditaduras de diversas correntes ideológicas se apoiaram nesse tipo de construção do conhecimento histórico a fim de transmitir, expandir e perpetuar a ideologia de seu pensamento formando uma mentalidade pública obediente às suas convicções (Alves, 2021, p. 20).

A categoria subsequente da consciência histórica rüseniana se deriva, segundo Oliveira (2020, p. 39), do princípio de negação. A partir da não aceitação de orientações prévias estabelecidas ou impostas, emerge uma consciência histórica baseada na criticidade, permitindo a construção de sujeitos singulares e a contraposição entre si, pautada na possibilidade de se construírem orientações próprias de sentido (Rüsen, 2007, p. 46). Esse princípio, segundo Rüsen, necessariamente ocorre a partir de orientações históricas "nas quais e com as quais os sujeitos expressem sua diversidade e sua contraposição com outros sujeitos".

As três categorias delimitadas até o momento, se encontram no sentido de conduzirem "o trabalho de constituição de sentido da consciência histórica" a partir de perspectivas distintas, de acordo com Rüsen (2007, p. 47). Esse processo, entretanto, ocorre dentro de certos limites, ocasionados ao se "tentar produzir ou recuperar determinadas representações de tempo". Essas limitações apontadas pelo autor,

deveriam ser superadas a fim de que a consciência histórica pudesse orientar com plenitude a elaboração de sentidos para a vida, dirigindo a experiência do tempo.

É a partir deste processo, que emerge a orientação de sentido baseada no princípio da transformação, através da qual, a mudança temporal em si torna-se o objeto propulsor da orientação da vida prática e da construção da identidade (Rüsen, 2007, p. 47). Desse modo, segundo o autor, as diversidades diacrônicas e a pluralidade de ideias não mais seriam repelidas através das tradições, tampouco seria negada a influência transmitida pelas orientações de sentido anteriores, dando origem a uma orientação histórica diversa, orientada por uma representação abrangente e dinâmica do tempo. Tal princípio é denominado por Rüsen (2007, p. 47) como uma narrativa histórica genética.

É importante salientar o fato de essas categorias não se apresentarem como um processo contínuo e linear, pois conforme elucidado por Rüsen (2007, p. 64), a historiografia se apropria desses diferentes tipos de maneira mútua, não se concretizando a passagem de um modo a outro, de maneira arbitrária. Para a realização desta pesquisa, serão trabalhadas as duas categorias iniciais, pois deve-se levar em consideração o fato de o contexto histórico abordado caracterizar-se enquanto um regime ditatorial, onde não haveria espaço para a construção de uma consciência crítica ou genética.

Nesse sentido, ao se estabelecer paralelos com a historicidade analisada por esta pesquisa, é necessário pontuar que, paradoxalmente, a historiografia nacional começava a passar por um processo de criticidade, sobretudo a partir da década de 1930, ao se contraporem temas previamente estabelecidos pelas narrativas anteriores, almejando a construção de uma identidade nacional e a valorização de temas diversos, conforme procurou-se destacar em capítulos anteriores desta pesquisa. Entretanto, o limite para essa postura se dava a partir da intervenção promovida pelo Estado ditatorial ao saber histórico escolar daquele período, pautado na construção de uma consciência histórica tradicional/exemplar.

Tem-se delimitadas, portanto, as categorias de consciência histórica presentes nas narrativas veiculadas pelos autores nos materiais didáticos analisados por esta pesquisa. Ao se estabelecerem enquanto formadores da identidade nacional almejada pelo Estado, ao passo em que veicularam a imagem de Getúlio Vargas e seu governo

enquanto consolidadores da República proclamada em 1889, para além de se estabelecer a Aliança Liberal varguista enquanto continuadoras do “processo revolucionário” iniciado na década de 1920, ocorre, portanto, a aplicação dos princípios de afirmação e regularidade.

Tais pressupostos puderam ser confirmados a partir da observação dos métodos veiculados nos materiais didáticos, conforme elucidado na **Figura 5**, onde a aplicação de exercícios remonta à “didática da cópia” elucidada por Rösen, não havendo, portanto, a construção de um saber crítico, mas a mera reprodução de conceitos pré-estabelecidos.

A utilização do método episódio-biográfico, sugerida por Jonathas Serrano para o uso docente em sala de aula através das ondas de rádio transmitidas nacionalmente, buscava associar importantes momentos históricos à nomes de figuras presentes, como mostra as **Figuras 3 e 4**. Sugere-se aqui, a veiculação de uma consciência histórica exemplar.

A mudança de postura assumida pelas narrativas veiculadas acerca das rebeliões tenentistas durante a Primeira República (capítulo VIII), descritas como perturbações à ordem, em detrimento de um processo revolucionário continuado por Vargas (capítulo IX), demonstra, portanto, o processo de apropriação e exclusão do Tenentismo almejado por esta pesquisa. Esse caso confirma a ausência dos princípios de criticidade propostos pelas demais consciências históricas elaboradas por Rösen.

## CONCLUSÃO

Considerando o fato de os argumentos propostos por esta dissertação terem sido previamente sintetizados ao longo de sua extensão, serão destacados, portanto, alguns pontos fundamentais para a compreensão da análise proposta. Inicialmente, buscou-se situar os livros didáticos em sua devida historicidade, delimitando sua utilização enquanto objeto de pesquisa e as legislações que nortearam sua produção e distribuição em território nacional desde o século XIX, mas sobretudo ao longo da primeira metade do século XX, com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder e o processo de nacionalização do ensino secundário.

Procurou-se entender o papel ascendente do mercado editorial ao longo do período abordado e a importância dos autores de livros didáticos como construtores de uma identidade nacional (Wendt, 2015). Nesse sentido, observa-se a importância de nomes como Jonathas Serrano e Joaquim Silva nas articulações referentes ao ensino de História naquele período. Para que se obtivesse respaldo bibliográfico, o processo investigativo desta pesquisa foi amparado pelos estudos de Rita de Cássia Ferreira (2008) e Arnaldo Pinto Junior (2010).

A partir de um balanço historiográfico, objetivou-se compreender o papel exercido pelo movimento tenentista no contexto de crise da República Oligárquica, além de sua postura caudatária frente às oligarquias dissidentes que compunham a Aliança Liberal (Prestes, 2014). Buscou-se compreender os embates travados pela historiografia acerca do movimento tenentista, compreendidos como manifestações de uma cultura histórica. Além disso, foi elucidado seu potencial enquanto objeto de pesquisa, no advento do centenário desses levantes armados e frente aos acontecimentos recentes ocorridos neste capítulo da História do Brasil Republicano, no que se refere à atuação das Forças Armadas na política brasileira (Carvalho, 2016).

A etapa seguinte, consistiu em uma análise de conteúdo a partir das fontes componentes do corpus documental, segundo os pressupostos estabelecidos por Laurence Bardin (1977), considerando-se as regras de homogeneidade e as unidades de registro e contexto. Foi realizado um levantamento acerca da materialidade da obra de Joaquim Silva e uma análise crítica das narrativas envolvendo o Tenentismo e o processo de reaparelhamento das Forças Armadas no Brasil, sobretudo do Exército, presentes nos livros didáticos de História do Brasil destinados ao ensino secundário

no contexto do Estado Novo. Para isso, foi fundamental o suporte das produções historiográficas de Kênia Hilda Moreira (2011) e Wanessa Tag Wendt (2015).

A parte final deste estudo procurou entender o processo de desmonte e ressignificação política do movimento tenentista, tomando como base teórica o conceito de consciência histórica elaborado a partir de Jörn Rüsen (2007). Apoiando-se nas pesquisas recentes veiculadas ao LEPEDIH, considerou-se as operações mentais constituintes do pensamento histórico, buscando delimitar os interesses do Estado varguista em construir e sistematizar uma consciência histórica no intuito de legitimar suas ações (Alves, 2021).

Valendo-se de aparatos legislativos, como o estabelecimento da CNLD, composta também por professores historiadores, que fiscalizava e autorizava as obras didáticas a serem veiculadas nas instituições de ensino secundário, o Estado, naquele momento, construiu uma narrativa que estabelecia Getúlio Vargas e seu aparato como consolidador da República, tomando frente do “processo revolucionário” em curso ao longo da década anterior a sua ascensão.

Acerca desses materiais, foi constatada a construção de uma consciência histórica tradicional/exemplar, a partir dos pressupostos rüsenianos de investigação. A proposta do estabelecimento de uma didática da cópia nos exercícios propostos, se valendo de textos elaborados a fim de retratarem o movimento tenentista enquanto rebeliões prejudiciais ao cumprimento de uma suposta ordem, na medida em que tais rebeliões tornavam-se “revoluções” à medida em que eram convenientes aos desígnios varguistas, remonta ao processo de exclusão e apropriação do movimento, conforme proposto pela presente investigação.

Portanto, o tenentismo apresenta-se não apenas como peça fundamental para o entendimento dos acontecimentos envolvendo a história política e militar ao longo do século passado. As disputas narrativas acerca de seu sentido constituem, ainda nos dias de hoje, grande importância a fim de compreender a presente situação no que tange as Forças Armadas no Brasil, levando-se em consideração as atuais campanhas favoráveis à anistia de setores desta instituição e o recente julgamento desses elementos por instituições civis, algo inédito na História do Brasil.

Aludindo ao passado militarista das instituições brasileiras, diversos grupos civis e militares atualmente reivindicam uma narrativa de forma a reinterpretar o

passado, embasada na tentativa de se construir um pensamento histórico distinto. Tais acontecimentos, se observados à luz da cultura e consciência histórica rüseniana, representam um campo em potencial para novas pesquisas historiográficas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABUD, Katia M. Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas. In: **Revista Brasileira de História** (online). 1998. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbh/a/HKkz5F7FF7gS3ZXFDjhSH4J/?lang=pt#>>.
- ALVES, Ronaldo Cardoso. **Representações Sociais e a Construção da Consciência Histórica**. 1ª. ed. Curitiba: Editora CRV, 2018, 154p.
- \_\_\_\_\_. **Aprender história com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses**. Curitiba: Editora CRV, v.1, 2021. 306 p.
- \_\_\_\_\_. Da consciência histórica (pré) (pós?) moderna: reflexões a partir do pensamento de Reinhart Koselleck. In: **Saeculum – Rev. His.** Vol. 30. João Pessoa. 2014.
- \_\_\_\_\_. Ensino de História e História Pública: conhecimento histórico e seu papel social. In: **Diálogos** (On-line), v. 22, p. 20-31, 2018.
- BAPTISTA, Marco Tulio Freire. “Injurioso e ultrajante”: as cartas falsas de Arthur Bernardes. In: **Revista do Instituto de Geografia e História Militar do Brasil**. V. 75. N. 103. 2016 (online).
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. 230 p.
- BITTENCOURT, Circe M. F. Livros didáticos entre textos e imagens. In: **O Saber Histórico em Sala de Aula**. Contexto. São Paulo, 1997.
- BLANC, Jacob. **A Coluna Prestes: Uma história do interior**. Editora Unesp. São Paulo, 2024. Tradução: Laiz Rubinger Chen Ferguson.
- BRASIL. **Decreto nº 19.890**, de 18 de abril de 1931. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 18 abr. 1931, art. 3º. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>. Acesso em: 18/04/2025.
- CAIMI, Flávia Eloisa. O livro didático: algumas questões. In: CAIMI, F. E.; MACHADO, I. A.P.; DIEHL, Astor Antônio. (ORG.). **O livro didático e o currículo de história em transição**. 2ª ed. Passo Fundo: UPF, 2002. pp. 27 – 111.
- CAMARGO, Aspásia. Carisma e personalidade política: Vargas, da conciliação ao maquiavelismo. In: **As Instituições brasileiras da Era Vargas**. D'ARAUJO, Maria Celina de (org). Ed. UERJ. Rio de Janeiro. 1999.
- CAPELLA, Leila Maria Corrêa. **As Malhas de Aço no Tecido Social: A Revista “A Defesa Nacional” e o Serviço Militar Obrigatório**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 1985.
- CARONE, Edgard. **O tenentismo: acontecimentos – personagens – programas**. Ed. Difel. Rio de Janeiro, 1975.

- CARVALHO, José Murilo de. As Forças Armadas na Primeira República: o poder desestabilizador. In: **Forças Armadas e Política no Brasil**. 4ª edição. Editora Todavia. São Paulo. 2016.
- CHARTIER, Roger. A História Cultural: Entre Práticas e Representações. **Coleção Memória e Sociedade**. 2ª Ed. Difusão Editorial Ltda. Portugal, 1988. Tradução: Maria Manuela Galhardo, 2002.
- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: Sobre o estado da arte. In: **Paedagogica Histórica**. Vol. 38. Espanha, 2002. Tradução: Maria Adriana C. Cappello, 2004.
- DUTRA, Eliana de Freitas. Companhia Editora Nacional: tradição editorial e cultura nacional no Brasil dos anos 30. In: **Anais do I Seminário Brasileiro sobre Livro e História Editorial**. Disponível em: <https://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/elianadutra.pdf>. Acesso em: 05 de janeiro de 2025.
- FAUSTO, Boris. A derrubada das oligarquias. In: **A Revolução de 1930**. Historiografia e História. 16ª Ed. Companhia das Letras. São Paulo, 1997. Pg-86-114.
- FERNANDES, Dennis Rodrigo Damasceno. **A História do Ensino de História no Brasil (1987-2017): O estado do conhecimento na pós-graduação stricto sensu**. 2021. 253 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.
- FERREIRA, Rita de Cássia. **A Comissão Nacional do Livro Didático durante o Estado Novo (1937 – 1945)**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2008.
- FORJAZ, Maria Cecília S. **Tenentismo e Política: Tenentismo e camadas médias urbanas na crise da Primeira República**. Ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1977.
- \_\_\_\_\_. A organização burocrática do Exército na exclusão do Tenentismo. In: **Rev. Administração de Empresas**. Vol. 23(2). Rio de Janeiro. 1983.
- \_\_\_\_\_. **Tenentismo e Forças Armadas na Revolução de 30**. Ed. Forense Universitária. Rio de Janeiro, 1988.
- FREITAS, Itamar. **A Pedagogia Histórica de Jonathas Serrano: uma teoria do ensino de História para a escola secundária brasileira (1913 – 1935)**. São Cristóvão: Ed. UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2008.
- FREIRE, Maria Luiza Queiroz. **Livros Didáticos Regionais: o patrimônio imaterial como evidência histórica**. 2022. 180 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

- GRANATO, Natália Cristina. O tenentismo revisitado 100 anos depois: um estudo da trajetória política de suas lideranças. In: **Mundo e Desenvolvimento: Revista do Instituto de Estudos Econômicos e Internacionais**. São Paulo. 2022.
- HOBSBAWM, Eric. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- HOLLANDA, Guy de. **Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino secundário brasileiro (1931 – 1956)**. Rio de Janeiro: MEC: INEP: CBPE, 1957.
- KOSELLECK, Reinhart. Espaço de experiência e horizonte de expectativa: duas categorias históricas. In: **Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Contraponto. Rio de Janeiro, 2015. p. 305–328.
- LANNA, Mário Cléber, Jr. Tenentismo e crises políticas da Primeira República. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (Org.). **O Brasil Republicano. v. 1: O tempo do liberalismo oligárquico** – da Proclamação da República à Revolução de 1930. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, Enxada e Voto: O município e o regime representativo no Brasil**. 3 ed. Editora Nova Fronteira. Rio de Janeiro, 1997. 1 ed: 1948.
- LUCA, Tania Regina de. **A Revista do Brasil: um diagnóstico para a (N)ação**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999. (Prismas).
- MOREIRA, Kênia Hilda. **O ensino de história do Brasil no contexto republicano de 1889 a 1950 pelos livros didáticos: análise historiográfica e didático-pedagógica**. Tese de doutorado. 236 p. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Araraquara, 2011.
- \_\_\_\_\_. Os livros didáticos de História do Brasil para o Ensino Secundário na Era Vargas: entre autores, didáticas e programas curriculares. In: **Cadernos de História da Educação**. vol. 15 (online). 2016.
- MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.
- OLIVEIRA, Andressa da Silva. **Racismo no ambiente escolar: consciência histórica e experiências de estudantes do Ensino Fundamental**. 146 p. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2020.
- PANDOLFI, Dulce Chaves. Os Anos 1930: As incertezas do regime. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (Org.). **O Brasil Republicano. v. 2: O tempo do nacional-estatismo** – do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980
- PELA primeira vez na história do Brasil, militares são presos por golpe de Estado. **Jornal Nacional (G1)**. 25 nov. 2025. Disponível em: < <https://g1.globo.com/jornal->

nacional/noticia/2025/11/25/pela-primeira-vez-na-historia-do-brasil-militares-sao-presos-por-golpe-de-estado.ghtml>. Acesso em 02/12/2025.

- PINTO, Arnaldo, Jr. **Professor Joaquim Silva, um autor da história ensinada do Brasil: livros didáticos e educação moderna dos sentidos (1940 –1951)**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de Campinas. 260 p. 2010.

- PRAZERES, Leandro; ALVIM, Mariana. PF indícia Bolsonaro, Braga Netto, Heleno e outras 34 pessoas por tentativa de golpe de Estado e organização criminosa. **BBC News Brasil (online)**. 21 nov. 2024. Brasília; São Paulo. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/articles/cgej589pppro>>. Acesso em 25/11/2024.

- PRESTES, Anita Leocadia. **Os Militares e a Reação Republicana** (as origens do Tenentismo). Ed. Vozes. Petrópolis, 1994.

- \_\_\_\_\_ . **A Coluna Prestes**. 4. Ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1997.

- \_\_\_\_\_ . **Tenentismo pós 30: Continuidade ou ruptura?** Ed. Consequência. Rio de Janeiro, 2014.

- RIBEIRO, Halferd Carlos, Jr. **O Sistema de Ensino Ginásial e Livros Didáticos: interpretações da Independência Brasileira de Joaquim Silva entre 1946 e 1961**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Franca, 2008.

- RODRIGUES, Jaime; MIRANDA, Marcia Eckert; TOLEDO, Maria Rita de Almeida. O acervo da Companhia Editora Nacional: negociação, organização e potencial para a pesquisa histórica. In: **Revista Fontes: Revista de História da UNIFESP**. Vol. 2, ed. 3. São Paulo, 2015. Pp. 61-69.

- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. A Organização do Ensino e o Contexto Sociopolítico após 1930. In: **História da Educação no Brasil**. 8ª Ed. Vozes. Petrópolis, 1986.

- RÜSEN, Jörn. **História Viva: Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico**. 1 ed. Editora da Universidade de Brasília. Brasília, 2007. Tradução de Estevão de Rezende.

- SANTA ROSA, Virgínio. **O Sentido do Tenentismo**. 3ª ed. Alfa e Ômega. São Paulo, 1976.

- SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. **O currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II – a década de 70 – entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a História e os Estudos Sociais**. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Rio de Janeiro, 2009.

- SCHWARCZ, Lilia; STARLING, Heloísa. A Primeira República e o Povo nas Ruas. In: **Brasil: Uma Biografia**. Companhia das Letras. São Paulo, 2016. Pg. 318 – 350.

- SCHWARTZMAN, Simon. Políticas e Ideologias da Educação. In: **Tempos de Capanema**. Ed. Paz e Terra, São Paulo, 2000.
  
- SILVA, Isabella Vignoli da. **A História das Mulheres nos livros didáticos (2016-2021)**: um estudo comparativo a partir da Didática da História. 2024. Dissertação de Mestrado (Pós-graduação História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.
  
- SILVA, Joaquim. **História do Brasil para o Quarto Ano Ginásial**. 10ª ed. Companhia Editora Nacional. São Paulo, 1944.
  
- SODRÉ, Nelson Werneck. **A Coluna Prestes: Análise e Depoimento**. São Paulo: Círculo do Livro, 1978.
  
- SOUZA, Thiago, Jr. **A trajetória de Basílio de Magalhães: raça e educação na formação do Brasil**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Rio de Janeiro. São Gonçalo. 2016.
  
- TEIXEIRA, Eduardo Perez. **A Coluna Prestes vista por O Paíz e o Correio da Manhã (1924-1927)**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. 2018.
  
- VITOR, Amílcar G. A gênese do tenentismo no Brasil e as revoltas tenentistas na Primeira República. In: **Rev. Vozes, Pretérito & Devir: Revista de História da UESPI**. Vol. X, nº1 Piauí. 2019.
  
- WENDT, Wanessa Tag. **A República nos Livros Didáticos de História da Era Vargas (1938 – 1945)**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.