



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE -
PPGEDUC

CRISTINA FERREIRA DE ASSIS

**LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: CONCEPÇÕES CIVILIZATÓRIAS PARA O
ENSINO PRIMÁRIO DA BAHIA (1925-1933)**

SALVADOR – BAHIA
FEVEREIRO DE 2024

CRISTINA FERREIRA DE ASSIS

**LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: CONCEPÇÕES CIVILIZATÓRIAS PARA A
O ENSINO PRIMÁRIO DA BAHIA (1925-1933)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC da Universidade do Estado da Bahia, Linha de pesquisa 1 - Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural, vinculada ao Grupo de Estudos Educação, História, Culturas e Linguagens (GEHCEL), como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação e Contemporaneidade

Orientador: Prof. Dr. Gilmário Moreira Brito

SALVADOR- BAHIA
FEVEREIRO DE 2024

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Bibliotecária: Célia Maria da Costa CRB: 5 /918

A8481 Assis, Cristina Ferreira de

Livros didáticos de História: concepções civilizatórias para a o ensino primário da Bahia (1925-1933) / Cristina Ferreira de Assis. – Salvador, 2024.

277 f. : il.

Orientador: Gilmário Moreira Brito.

Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC, Campus I. 2024.

Contém referências e apêndices.

1. Livros didáticos – Influências tendenciosas. 2. Ensino – Meios auxiliares. 3. Análise do discurso. 4. História – Estudo e ensino. 5. Ensino primário – Compêndios, manuais, etc. 6. Educação – Bahia – História – Séc. XX. 7. Civismo – Estudo e ensino – Bahia. Brito, Gilmário Moreira. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. III. Título.

CDD: 371.32

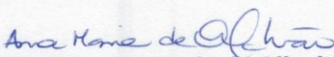
FOLHA DE APROVAÇÃO

LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: CONCEPÇÕES CIVILIZATÓRIAS PARA O ENSINO PRIMÁRIO DA BAHIA (1925-1933)

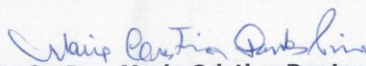
CRISTINA FERREIRA DE ASSIS

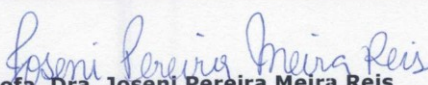
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC, em 23 de fevereiro de 2024, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

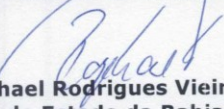

Prof. Dr. Gilmaro Moreira Brito
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em História
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, Brasil


Prof. Dra. Ana Maria de Oliveira Galvão
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
Doutorado em Educação
Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Brasil


Prof. Dr. José Augusto Ramos da Luz
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS
Doutorado em História Social
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil


Prof. Dra. Maria Cristina Dantas Pina
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
Doutorado em Educação
Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil


Prof. Dra. Joseni Pereira Meira Reis
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Conhecimento e Inclusão Social em Educação
Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Brasil


Prof. Dr. Raphael Rodrigues Vieira Filho
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em História do Brasil
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil

AGRADECIMENTOS

Início os agradecimentos dessa intensa travessia parafraseando Maria Bethânia em “Agradecer, louvar e abraçar”. Na pesquisa que se apresenta, há muitas mãos envolvidas, apesar do distanciamento em função da COVID-19, que afetou significativamente o início da trajetória doutoral da turma de 2020 do PPGEDUC - UNEB. Naquele março de 2020, os desafios que estavam por vir ainda eram desconhecidos e acarretaram readequações de objetivos e interesses, jamais desacompanhados de comprometimento. A seguir, menciono os apoios fundamentais para o desenvolvimento desse processo, sem pormenorizar os desafios e angústias intensificados por nossa inexperiência em lidar com algo tão triste e desolador como a pandemia.

Ao PPGEDUC sou grata pelo compromisso ético e epistemológico, manifestado nas ações, pesquisas e discussões atuais, em consonância com os desafios da educação pública contemporânea. Estendo os agradecimentos aos técnicos e funcionários terceirizados, que zelam por um espaço organizado e sadio. Agradeço ainda à professora Mary Valda Souza Sales, por sua firmeza durante a desafiadora gestão no tempo em que coordenou a pós-graduação, sem perder a ternura. Também agradeço ao atencioso Sr. Fernando pelas acolhidas após chegar ao PPGEDUC viajando por tantas horas. Nessa direção, meus agradecimentos se estendem ainda à Sonia, a quem nutro profunda gratidão pelo apoio prestado nos contatos com a secretaria. Seu apoio e sua dedicação transmitiram calma e esperança em dias difíceis.

A Capes sou grata pelo financiamento público e por possibilitar o desenvolvimento dessa pesquisa. A distância até o campus de Salvador e o acesso aos arquivos não seriam viáveis sem esse financiamento, que se tornou tão reduzido e ameaçado durante o governo no qual essa tese foi elaborada, em grande parte. Reconheço os esforços e desafios de ser uma professora da educação básica e estudante, considerando especialmente as altas cargas horárias de trabalho. Por isso, sou grata por concluir o doutoramento em um novo governo, que marcou a retomada das políticas públicas para a promoção de direitos, buscando ampliar o acesso às universidades por alunos oriundos das escolas públicas e de camadas populares. Graças a Capes, a filha de um salgadoiro e de uma dona de casa - ambos sem o ensino fundamental completo - pôde estudar em universidades públicas, gratuitas e de qualidade, além de alcançar o sonho de se tornar uma professora universitária mais recentemente.

Agradeço aos funcionários dos acervos que viabilizaram o acesso a arquivos que não puderam ser manuseados em razão do período pandêmico. São eles: Arquivo Público e

Histórico do Município de Rio Claro “Oscar de Arruda Penteado” – APMRC, localizado em São Paulo, por proporcionar o contato com a edição do livro *Vultos e data do Brasil* de Alberto de Assis, de 1922; Núcleo de Educação e Memória – NUDOM, vinculado ao Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, por viabilizar o acesso ao livro *Nossa Pátria*, de Rocha Pombo, em sua 1ª edição, de 1917; Empresa gráfica da Bahia – EGBA, pelo envio de documentos em versões digitais sobre os intelectuais analisados nesta pesquisa. Sem eles, essa pesquisa não poderia ser concluída.

Também agradeço aos pesquisadores: Me. Fabiano Moreira da Silva, pela gentileza em encaminhar arquivos de grande relevância sobre o intelectual Alberto de Assis, analisado na pesquisa; Dra. Nayara Galeno do Vale, por proporcionar o acesso aos arquivos pessoais de Pedro Calmon; e Dra. Elizabeth Conceição Santana, por instrumentalizar através de seu grupo de pesquisa, imagens, quadros e tabelas referentes à Bahia nas primeiras décadas do século XX.

Ao meu orientador, professor Dr. Gilmário Moreira Brito, agradeço pela paciência e pela sabedoria compartilhada. Também sou grata pelas oportunidades apresentadas, que certamente potencializaram minha “travessia” - parafraseando Milton Nascimento - por essa grandiosa Bahia. Sua experiência de vida e pesquisa foi essencial no direcionamento de decisões que requereram mudanças e adaptações entre os caminhos da pesquisa. Além de professor e pesquisador com uma ética inquestionável, Gilmário foi empático e bondoso em situações bastante desafiadoras que surgiram durante o período doutoral. Estou certa de que fiz um percurso formativo saudável e respeitoso.

Ao grupo de pesquisa GEHCEL, agradeço pela disponibilidade dos colegas, pelas leituras e correções atentas e parcerias nos eventos acadêmicos. Neste grupo, há gente de todas as cores e credos, que lutam em seu cotidiano pela educação básica. Nossas trocas neste espaço contribuíram para um diálogo profundo e complexo sobre a educação pública brasileira no tempo presente e no passado. Talvez, a expressão “na saúde e na doença” tenha ganhado ainda mais sentido depois de experienciarmos as dores, sabores e perdas oriundas de um período de acentuado lamento durante a pandemia da COVID-19. Nessa oportunidade, estendo os agradecimentos, especialmente, à Jackeline Lopez, um feliz encontro iniciado através desse grupo e que já se estende para além da vida universitária. Aqui se construiu uma relação de muito afeto e apoio, além de produtiva. Também sou grata à Eliene Ramos, pelos

aconselhamentos e pela escuta. Juntas, acolhemos nossas dificuldades e encaramos os desafios singulares do período pandêmico.

À minha turma de Doutorado, agradeço pela escuta atenciosa durante a realização dos trabalhos e atividades desenvolvidas no período pandêmico. Dos muitos sonhos recortados em telas quadriculadas, havia uma esperança compartilhada pelo retorno de uma “vida normal”. Em especial, agradeço ao apoio incondicional da Edna Santos pelas trocas, envios de textos fontes da História da educação da Bahia e pelas conversas necessárias.

À professora Dra. Ana Maria de Oliveira Galvão, meus agradecimentos ultrapassam sua participação como avaliadora dessa pesquisa. Seu olhar atento e sua inspiração enriqueceram essa pesquisa ao sugerir as potencialidades de uma fonte, que se tornou parte do objeto principal desta tese. Sou grata pela vivência com o Centro de Pesquisa em História da Educação (GEPHE) e com o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura Escrita durante o doutoramento sanduíche realizado na FAE (UFMG). Estendo meus agradecimentos aos demais pesquisadores dos grupos, incluindo as críticas e apreciações recebidas, que muito contribuíram para o meu amadurecimento teórico-metodológico e para a organização da escrita. Ana é receptiva, gentil, um exemplo de sororidade em sua forma de orientar, sendo atenta aos detalhes como quem vê nossas potencialidades, além de orientar com excelência e bom humor.

Ao professor Dr. José Augusto Ramos da Luz, meus agradecimentos se iniciam pela excelência de sua pesquisa sobre a educação baiana nos anos 1920, cuja admiração antecede sua participação na avaliação desta tese. Suas análises contribuíram em grande medida para o amadurecimento da pesquisa, especialmente, acerca dos aspectos políticos da época. Nesta oportunidade, sou feliz pela escolha de sua inclusão nessa banca avaliadora, uma vez que o professor transita entre duas áreas de conhecimento que me são próximas: História da Educação e Ensino de História. Nessa sequência, agradeço pelo privilégio de aprender tanto em tão pouco tempo com a subárea de Prática de Ensino de História, vinculada ao Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), incluindo o professor José Augusto. Meu profundo respeito e agradecimento por essa casa e por esse grupo, por compartilharem com paciência seus aprendizados e a experiência da formação de professores comigo.

À professora Dra. Joseni Pereira Meira Reis, sou grata por sua leitura atenta ao observar lacunas que reconhecidamente faltavam a este estudo. A leitura do seu trabalho se

tornou uma referência para a compreensão da cultura escrita na Bahia nos anos 1920, especialmente, ao considerar uma Bahia sertaneja, além dos grandes centros urbanos. Suas observações teóricas e metodológicas foram cuidadosamente orientadas e são indispensáveis para a consolidação deste trabalho.

À professora Dra. Maria Cristina Dantas Pina, expresso meu sincero agradecimento por ser uma inspiração de longa data, desde que cheguei nestas terras baianas e me deparei com sua pesquisa. Trata-se de um feliz encontro, que me possibilitou superar desafios pessoais ao me encontrar nas fronteiras entre a História da Educação e o Ensino de História. Estendo também os agradecimentos aos colegas do Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ensino de História (LAPEH), coordenado pela professora, cujos objetivos se somam aos meus e fortalecem a colaboração entre outros pesquisadores no estado da Bahia. Desde a leitura de sua tese, a tenho como referência no desenvolvimento crítico e nas análises de livros didáticos de História. Sou feliz pelo privilégio de desfrutar de sua avaliação, uma vez que elas contribuíram para o enfrentamento de inconsistências da pesquisa e por propor mudanças necessárias ao seu desenvolvimento.

Ao professor Dr. Raphael Rodrigues Vieira Filho, agradeço pela generosidade em me receber na UNEB como aluna especial em um período bastante atribulado. Foi com o seu auxílio, ao lado da professora Claudia, que submergi definitivamente na história da educação desse estado, em suas memórias e práticas culturais. Sou grata pela oportunidade e pela acolhida.

Ao meu pai e mãe (*in memorian*), agradeço por acreditarem que eu fosse capaz de ingressar em uma universidade pública, além de confiarem na minha permanência através das políticas públicas de assistência estudantil. Embora tivessem pouco estudo e compreensão sobre a vida acadêmica, jamais deixaram de demonstrar seu apoio. Ninguém ficou tão feliz e orgulhosa quanto minha mãe ao receber o resultado daquela aprovação no vestibular para o curso de História.

Ao Rhadson, agradeço pelo companheirismo ao me incentivar a persistir, mesmo após incontáveis e seguidos “nãos” nessa trajetória acadêmica, que não foram poucos. Juntos, enfrentamos uma batalha pela vida, que contou com o apoio incondicional do professor Gilmário e de todos os integrantes do GEHCEL ao garantirem que a esperança não nos faltasse.

Aos alunos e gestores das escolas onde lecionei, aos professores que tive, aos amigos e a rede de apoio que construí e que mantém a coragem de gostar de mim, apesar de mim, meu abraço e meu muito obrigada!

RESUMO

O objetivo central desta pesquisa é analisar as concepções civilizatórias em livros didáticos de História no contexto da Reforma do ensino primário da Bahia entre 1925 e 1933. Situada no campo da Nova História Cultural, essa tese busca em três livros didáticos de História as possíveis relações entre as concepções neles presentes e aquelas que circularam no modelo educacional adotado durante a gestão de Anísio Teixeira, especificamente a partir da Reforma da educação primária durante o governo de Góes Calmon. Sua finalidade visa aproximar as práticas, conteúdos e instruções difundidas aos alunos e professores, interpretando-se mais especificamente o desenvolvimento de hábitos e comportamentos relacionados à civilidade entre as estratégias de instrução da escola primária na Bahia. Para isso, foram selecionados como fontes os livros didáticos *Vultos e datas do Brasil*, de Alberto de Assis, *Nossa Pátria*, de Rocha Pombo, e *História da Bahia*, de Pedro Calmon, indicados por Anísio Teixeira, na condição de Diretor de Instrução da Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública do Estado da Bahia entre 1926 e 1927. No entrecruzamento da História da educação e da História cultural, situa-se o livro didático como instrumento da cultura escrita e suporte de relações e tensões estabelecidas entre a cultura escolar e outras culturas produzidas pela sociedade na Bahia. Para isso, interessa ainda compreender o tempo histórico, os costumes e valores republicanos em voga no contexto de adoção do primeiro Programa de ensino oficial do estado, que apontou metodologias de ensino e prescrições aos professores. Os livros foram analisados a partir de seu conteúdo e sua materialidade, segundo a perspectiva de Choppin (2009), Chartier (2002), Elias (1994), dentre outros autores. Ao indagar e problematizar as concepções civilizatórias difundidas pelos livros realizou-se um entrecruzamento entre as obras e outras fontes, como o Programa de ensino de 1925, as correspondências de Anísio Teixeira com os educadores e intelectuais, além de jornais e revistas, a fim de evidenciar aproximações e diferenças entre as concepções identificadas no contexto da reforma escolar da Bahia. Para investigar a trajetória dos autores, a produção dos livros e a circulação de suas concepções, a pesquisa se concentrou em biografias, jornais, revistas e outras obras publicadas por eles. Entre as considerações finais foram encontrados indícios sobre o leitor imaginado pelos autores e pelas editoras, e sobre as intencionalidades dos órgãos gestores em educar e civilizar a mocidade. Observou-se também que as palavras “civismo” e “família”, foram fortemente utilizadas pelos autores dos livros didáticos, mas “moralidade”, “instrução” e “cultura” foram as mais destacadas como sinônimos das concepções civilizatórias, com ênfases e exemplos distintos, embasadas em discursos que tentavam orientar a modernização da sociedade. Contudo, as apropriações dos sentidos difundidos pelos livros não puderam ser contempladas, em razão dos desafios de realizar uma historicidade do leitor do início do século XX. Verificou-se, por fim, uma tentativa de modernização escolar eurocentrada, pautada em novos horários, métodos de ensino e comportamentos, inserida em um projeto civilizatório, que perpetuou as desigualdades já existentes na Bahia.

Palavras-chave: concepções civilizatórias; educação; intelectuais; livros didáticos.

ABSTRACT

The central objective of this research is to analyze the civilizational conceptions in History textbooks in the context of the Reform of primary education in Bahia between 1925 and 1933. Situated in the field of New Cultural History, this thesis searches in three History textbooks the possible relationships between the concepts present in them and those that circulated in the educational model adopted during the administration of Anísio Teixeira, specifically from the Reform of primary education during the government of Góes Calmon. Its purpose aims to bring together the practices, content and instructions disseminated to students and teachers, interpreting more specifically the development of habits and behaviors related to civility among the instructional strategies of primary schools in Bahia. For this, the textbooks *Vultos e datas do Brasil*, by Alberto de Assis, *Nossa Pátria*, by Rocha Pombo, and *História da Bahia*, by Pedro Calmon, were selected as sources, indicated by Anísio Teixeira, as Director of Instruction at the Secretariat of the Interior, Justice and Public Instruction of the State of Bahia between 1926 and 1927. At the intersection of the History of education and Cultural History, the textbook is situated as an instrument of written culture and support of relationships and tensions established between school culture and other cultures produced by society in Bahia. To this end, it is also important to understand the historical time, republican customs and values in vogue in the context of adoption of the state's first official teaching program, which outlined teaching methodologies and prescriptions for teachers. The books were analyzed based on their content and materiality, according to the perspective of Choppin (2009), Chartier (2002), Elias (1994), among other authors. By inquiring and problematizing the civilizing conceptions disseminated by the books, an interweaving was carried out between the works and other sources, such as the 1925 Teaching Program, Anísio Teixeira's correspondence with educators and intellectuals, as well as newspapers and magazines, in order to highlight similarities and differences between the concepts identified in the context of school reform in Bahia. To investigate the authors' trajectory, the production of books and the circulation of their conceptions, the research focused on biographies, newspapers, magazines and other works published by them. Among the final considerations, evidence was found about the reader imagined by authors and publishers, and about the intentions of management bodies to educate and civilize youth. It was also observed that the words "civism" and "family" were heavily used by the authors of the textbooks, but "morality", "instruction" and "culture" were the most prominent as synonyms for civilizing conceptions, with emphases and examples distinct, based on discourses that tried to guide the modernization of society. However, the appropriations of the meanings disseminated by the books could not be considered, due to the challenges of achieving a historicity of the reader at the beginning of the 20th century. Finally, there was an attempt at Euro-centric school modernization, based on new schedules, teaching methods and behaviors, part of a civilizing project, which perpetuated the inequalities that already existed in Bahia.

Keywords: civilizational conceptions; education; intellectuals; didactic books.

RESUMEN

El objetivo central de esta investigación es analizar las concepciones civilizatorias en los libros de texto de Historia en el contexto de la Reforma de la educación primaria en Bahía entre 1925 y 1933. Situada en el campo de la Nueva Historia Cultural, esta tesis busca en tres libros de texto de Historia las posibles relaciones entre los conceptos presentes en ellos y los que circularon en el modelo educativo adoptado durante la gestión de Anísio Teixeira, específicamente a partir de la Reforma de la educación primaria durante el gobierno de Góes Calmon. Su objetivo tiene como objetivo reunir las prácticas, contenidos e instrucciones difundidas a estudiantes y profesores, interpretando más específicamente el desarrollo de hábitos y comportamientos relacionados con el civismo entre las estrategias de instrucción de las escuelas primarias de Bahía. Para ello, se seleccionaron como fuentes los libros de texto *Vultos e dados do Brasil*, de Alberto de Assis, *Nossa Pátria*, de Rocha Pombo, e *História da Bahia*, de Pedro Calmon, indicados por Anísio Teixeira, como director de Instrucción de la Secretaría. del Interior, Justicia e Instrucción Pública del Estado de Bahía entre 1926 y 1927. En la intersección de la Historia de la educación y la Historia de la Cultura, el libro de texto se ubica como instrumento de cultura escrita y soporte de las relaciones y tensiones establecidas entre la cultura escolar y otras culturas producidas por la sociedad bahiana. Para ello, también es importante comprender el momento histórico, las costumbres y los valores republicanos en boga en el contexto de la adopción del primer programa oficial de enseñanza del estado, que delineó metodologías de enseñanza y prescripciones para los docentes. Los libros fueron analizados en función de su contenido y materialidad, según la perspectiva de Choppin (2009), Chartier (2002), Elias (1994), entre otros autores. Al indagar y problematizar las concepciones civilizadoras difundidas por los libros, se realizó un entrelazamiento entre las obras y otras fuentes, como el Programa de Enseñanza de 1925, la correspondencia de Anísio Teixeira con educadores e intelectuales, así como periódicos y revistas, para resaltar similitudes y diferencias entre los conceptos identificados en el contexto de la reforma escolar en Bahía. Para investigar la trayectoria de los autores, la producción de libros y la circulación de sus concepciones, la investigación se centró en biografías, periódicos, revistas y otras obras publicadas por ellos. Entre las consideraciones finales, se encontraron evidencias sobre el lector imaginado por autores y editores, y sobre las intenciones de los órganos de gestión de educar y civilizar a la juventud. También se observó que los autores de los libros de texto utilizaban intensamente las palabras “civismo” y “familia”, pero “moralidad”, “instrucción” y “cultura” eran las más destacadas como sinónimos de concepciones civilizadoras, con énfasis y ejemplos. distintas, basadas en discursos que intentaban orientar la modernización de la sociedad. Sin embargo, no se pudieron considerar las apropiaciones de los significados difundidos por los libros, debido a los desafíos de lograr una historicidad del lector a principios del siglo XX. Finalmente, hubo un intento de modernización escolar eurocéntrica, basada en nuevos horarios, métodos de enseñanza y comportamientos, parte de un proyecto civilizador, que perpetuó las desigualdades que ya existían en Bahía.

Palabras clave: concepciones civilizatorias; educación; intelectuales; libros didácticos.

LISTA DE ABREVIATURAS

ABE -Associação Brasileira de Educação

ABL- Academia Brasileira de Letras

ALB - Academia de Letras da Bahia

APMRC - Arquivo Público e Histórico do Município de Rio Claro “Oscar de Arruda Penteado”

CPII- Colégio Pedro II

CPDOC - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil

IGHB - Instituto Geográfico e Histórico da Bahia

IHGB - Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

NUDOM - Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Rocha Pombo.....	100
Figura 2: Capa do livro <i>Nossa Pátria</i> (1917).....	115
Figura 3: usos de símbolos patrióticos em <i>Nossa Pátria</i>	118
Figura 4: Este livrinho.....	119
Figura 5: índice do livro <i>Nossa Pátria</i> (1917)	121
Figura 6: Alberto de Assis.....	123
Figura 7: capa do livro <i>Vultos e datas do Brasil</i> (1922)	135
Figura 8: bandeira da ordem de Cristo e bandeira da elevação do Brasil a categoria de Principado..	136
Figura 9: bandeira do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves (1816-1825)	137
Figura 10: bandeira do Império de Jean-Baptiste Debret e primeira bandeira republicana	138
Figura 11: bandeira da Confederação do Equador e bandeira da Revolução Pernambucana	139
Figura 12: bandeira do Brasil atual	140
Figura 13: Ruy Barbosa.....	141
Figura 14: índice de <i>Vultos e Datas do Brasil</i>	143
Figura 15: Maria Quitéria representada no livro <i>Vultos e datas do Brasil</i>	148
Figura 16: Pedro Calmon	151
Figura 17: capa de <i>História da Bahia</i> (1927).....	163
Figura 18: mapa das entradas e bandeiras baianas	164
Figura 19: informe da biblioteca de uma Escola Normal sobre o uso da obra.....	166
Figura 20: índice do livro <i>História da Bahia</i>	169
Figura 21: contracapa do livro <i>História da Bahia</i>	170
Figura 22: Bororós guerreando	188
Figura 23: aldeia africana	190
Figura 24: Abolicionistas	196
Figura 25: Catharina Álvares Paraguassú	208
Figura 26: negros fugidos com colar de ferro	223

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: informações sobre o ensino primário da Bahia em 1905	57
Tabela 2: ensino primário em 1912 – movimento das escolas elementares do interior do estado da Bahia	58
Tabela 3: escolas primárias nos estados em 1920	59
Tabela 4: número de matrículas nos estados em oposição ao número de pessoas fora da escola	60
Tabela 5: habitantes que sabiam ler e escrever nos municípios da Bahia (1920)	61
Tabela 6: oferta do ensino primário à população em idade escolar (1927)	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: livros adotados para o ensino primário	92
Quadro 2: quadros com autoria no livro Nossa Pátria.....	116
Quadro 3: quadros e pinturas com autoria no livro História da Bahia	164
Quadro 4: concepções civilizatórias em Nossa Pátria.....	183
Quadro 5: concepções civilizatórias em Vultos e datas do Brasil.....	200
Quadro 6: concepções civilizatórias em História da Bahia	212

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	19
Trajetória da pesquisa e delimitação do objeto	19
Justificativa e revisão de literatura.....	31
Pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa - Livros didáticos, intelectuais e concepções civilizatórias	38
Acervos e fontes: abordagem e procedimentos metodológicos da pesquisa.....	43
Estrutura e organização da tese	53
2. A REFORMA DO ENSINO PRIMÁRIO DA BAHIA: INSTRUMENTOS DE UM PROJETO CIVILIZATÓRIO	55
2.1 A Reforma do ensino primário de 1925: a alfabetização do “ilota sertanejo”	55
2.2 O Programa do ensino primário da Bahia: educar e disciplinarizar para o trabalho..	85
2.3 Livros didáticos adotados no ensino primário da Bahia (1926 e 1927)	91
3. LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA NA BAHIA DE 1920 e 1930: PRODUÇÃO, CIRCULAÇÃO E INTELECTUAIS	99
3.1 Rocha Pombo – o “touriste patricio”	100
3.1.1 <i>Nossa Pátria</i> – “às crianças e homens simples do povo”	113
3.2 Alberto de Assis – “erudito e talentoso professor baiano”	123
3.2.1 <i>Vultos e datas do Brasil</i> – dizer a juventude “da trilha a seguir, guiada pelos exemplos dos seus antepassados”	134
3.3 Pedro Calmon – o “amigo e escravo da verdade”	151
3.3.1 <i>História da Bahia</i> – “a insinuação do civismo”	161
4. CONCEPÇÕES DE CIVILIZAÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS PARA EDUCAR A MOCIDADE DA BAHIA	172
4.1 Concepções civilizatórias no Brasil no início do século XX.....	174
4.2 Análise das concepções civilizatórias nos livros didáticos de História	182
4.2.1 Concepções civilizatórias no livro <i>Nossa Pátria</i>	182
4.2.2 Concepções civilizatórias no livro <i>Vultos e datas do Brasil</i>	199
4.2.3 Concepções civilizatórias no livro <i>História da Bahia</i>	211
4.3 Conteúdos e métodos de ensino e o Programa de educação cívica da Bahia	226
CONSIDERAÇÕES FINAIS	247
FONTES.....	256
CORRESPONDÊNCIAS.....	258
PERIÓDICOS E IMPRESSOS.....	258
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	260

Apêndice 1: Teses e dissertações do Portal IBCT/BDTD entre 2010 e 2021	268
Apêndice 2: Teses e dissertações do Portal Capes entre 2010 e 2021	272

1. INTRODUÇÃO

Trajetória da pesquisa e delimitação do objeto

A presente pesquisa tem como principal objeto as concepções civilizatórias e sua difusão para a formação de alunos através dos livros didáticos *Nossa Pátria*, de Rocha Pombo, *Vultos e datas do Brasil*, de Alberto de Assis, e *História da Bahia*, de Pedro Calmon, situados em um contexto de reforma educacional na Bahia entre os anos 1920 e 1930. A proposta pretende entender possíveis veiculações entre essas obras e a formação de parte da sociedade, bem como o exercício do magistério, distinguindo sujeitos e grupos sociais a partir de seus comportamentos, hábitos e culturas. Os objetivos que levaram a essa investigação, o contexto de partida e as motivações que conduziram a seleção dessas fontes são tracejadas na leitura a seguir.

Os livros aqui interrogados, embora passíveis de tensões, distorções interpretativas e simbólicas e marcas de poder, despontam modos de produzir e representar a sociedade em que estão inscritos, suscitando questionamentos no campo educacional. Nessa direção, na contemporaneidade, há a emergência de movimentos e grupos políticos descontentes com a produção e com os conteúdos dos livros escolares no Brasil, assim como um questionamento e uma contraposição aos saberes e práticas contidas nestes objetos da cultura material escolar. Essas investidas de políticos e pseudointelectuais se materializaram nas câmaras municipais, assim como tramitaram no Congresso Nacional através do projeto de Lei n.º 193 de 2016 enquanto principal estratégia do movimento “Escola sem partido”. Com o intuito de desqualificar os chamados saberes de referência presentes nos livros didáticos, editoras e autores, apoiadores do movimento fizeram uma série de críticas¹ por meio dos seguintes textos: “Lula é herói da economia em livros indicados pelo MEC”; “Cartilha para zumbis”;

¹ Entre as críticas a autores, editoras e livros didáticos, estavam jornalistas favoráveis ao atual cenário político brasileiro e partícipes do “Escola sem partido” que, por sua vez, publicaram os seguintes livros: *O Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil* escrito por Leandro Narloch em 2012, o *Guia Politicamente Incorreto da América Latina* por Leandro Narloch e Duda Teixeira em 2011, o livro *Por uma Crítica da Geografia Crítica* de Luiz Lopes Diniz Filho em 2013 e o livro *Professor Não é Educador* escrito por Fabíola Wurmeister em 2012. Ainda que a proposta dos livros não chegasse a ser instituída nas escolas, o movimento sugeria que estas eram formas de desmistificar e deslegitimar as narrativas históricas ensinadas até então pelos demais livros didáticos.

“Editora defende cartilha esquerdista de Mário Schimidt”; “Livro didático: ferramenta para a revolução socialista”; e muitos outros que vão além dos ataques aos livros de história como, por exemplo; “Cartilha petista disfarçada de livro de Sociologia”. Os efeitos refletiram nos ataques aos professores e aos materiais didáticos, apontados como resultados de uma formação ideológica pautada em Paulo Freire. Na prática, foram realizados ferrenhos ataques às propostas de “educação como práticas de liberdade” na qual Paulo Freire indica que a educação tem “como característica da ação dialógica” que “[...] somente pode realizar-se na comunicação” (Freire, 1987, n/p).

A esse respeito, Alves (2019) considera haver uma derrocada no atual pensamento brasileiro no meio comunicacional, onde o conceito de pós-verdade vem se disseminando. Trata-se de um momento de ampliação dos discursos breves e recortados, assumidos por indivíduos que se intitulam intelectuais, embora sem um rigor metodológico. Como resultado, a autoria indica o retrocesso e a ausência de uma postura ética, corroborando para a divulgação de opiniões obscuras e irracionais. Para o cenário educacional, os revisionismos históricos implicaram em afrontas e injúrias envolvendo a memória de intelectuais, como o próprio Paulo Freire.

A polarização política brasileira, endossada em 2016, culminou ainda no fortalecimento de grupos radicais que exigiam a retomada de uma escolarização patriótica, pautada em valores cristãos e nacionalistas. Com a ampla ocupação dos espaços políticos por grupos conservadores, a escolarização se tornou o principal alvo na busca pelo retorno aos valores tradicionais, patrióticos e cristãos. Para aqueles, a escola pública perdeu seu espaço de ordem na produção cultural dos “cidadãos de bem”. Essa pesquisa, no entanto, retomará a difusão desses valores, no início do século XX, indicando como o nacionalismo, o patriotismo e a civilidade estiveram vinculados a um processo de reforma escolar que se pretendia moderno, mas possuía um caráter excludente. Ao longo dessa discussão, será possível observar quais eram as concepções civilizatórias prescritas à escola da Bahia nos anos 1920.

Esta tese, escrita em sua maior parte durante um governo conservador, assistiu aos desdobramentos do movimento “Escola sem partido”². Em suma, o movimento contribuiu para a perseguição e deslegitimação de professores, denunciou de forma não fundamentada a adoção de novos livros e colaborou para o estímulo e para a exposição de práticas abusivas,

²ESCOLA SEM PARTIDO. **Educação sem doutrinação.** Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/category/livros-didaticos/> Acesso em 21 de janeiro de 2021.

de confronto e de agressões verbais nos ambientes escolares. A cultura escolar, submergida à política homogeneizadora e centralizadora daquele governo, tornou-se alvo das palavras de “ordem” como a moral e os bons costumes, como tentativa de retomar à implantação de espírito nacionalista, a partir de uma percepção em torno dos conceitos de civismo e civilidade.

Ocorre que essa concepção de civilidade distingue grupos sociais, inferioriza as culturas consideradas “minoritárias” e procura reduzir as conquistas que duramente alcançaram lugar nos livros didáticos como, por exemplo, o papel dos negros, das mulheres, dos indígenas. Por outro lado, as estratégias de grupos e intelectuais conservadores que defendem posturas marcadamente colonizadoras, negam o racismo estrutural, ratificam os papéis de homens brancos como heróis, condecoram valores de ordem cuja moralidade atua em prol de uma pretensa harmonia e unidade da nação. O debate levantado nesta pesquisa, entretanto, problematiza a construção e a permanência dos aspectos eurocêntricos nas culturas escolares como parte de um processo civilizatório como forma de combatê-los.

Exercendo o papel de professora e pesquisadora, assisti a múltiplos questionamentos sobre a relevância dos livros didáticos nas aulas de História. Essa percepção foi observada ao lecionar na educação básica em diferentes regiões periféricas, parte no sudeste, parte no nordeste do Brasil. Em sua maioria, desprovidos da assistência do Estado, os alunos de camadas populares, não se identificavam com o saber histórico ensinado, considerado a leitura um grande enredo de cima para baixo, distante de suas realidades. Logo, a imersão desta pesquisadora instigada a analisar o papel dos livros didáticos na formação dos alunos, incluindo possíveis comportamentos e hábitos a serem observados, é plenamente justificada.

Na condição de historiadora, inclinada pela História da educação, encorajei-me a cursar o segundo mestrado³, desta vez em História, almejando investigar o modo como se construíram as representações sociais sobre os negros em livros didáticos produzidos no pós-abolição por autores muito distintos em suas trajetórias como intelectuais. Ao passo que buscava aproximações com o contexto da Bahia, encontrei, através das redes de sociabilidades entre os intelectuais da década de 1920, produções de autores baianos que, por

³Na primeira pesquisa acadêmica, realizada durante o Mestrado em Educação, a pesquisa foi dedicada a analisar a escolarização em comunidades vulneráveis, a fim de que os agentes sociais e familiares também fossem considerados. Já a segunda pesquisa foi dedicada a investigar como se construíram as representações dos negros nos primeiros livros didáticos de História no pós-abolição, considerando suas reedições e a permanência dessas concepções até meados do século XX.

razões outras, adquiriram reconhecimento entre seus pares, embora pouco fossem mencionados sobre suas escritas voltadas para o público escolar. Reconhecendo a consolidação de pesquisas que se debruçavam sobre literaturas cívicas naquele período⁴ e sua concentração majoritariamente no eixo sudeste, esta tese direciona seus esforços para as produções didáticas que circularam na Bahia em meados da década de 1925 e início dos anos 1930. Embora haja outras pesquisas que abordam o contexto escolar na reforma de Góes Calmon, de 1925, verificou-se uma lacuna sobre os objetos culturais daquele período e materiais didáticos utilizados. Além disso, o recorte se justifica em razão de acompanhar o período de inclusão do Programa de ensino, responsável pela indicação das obras analisadas nesta pesquisa.

Assim como a escrita da história não é linear, minha trajetória como pesquisadora tampouco foi contínua, carecendo de um amadurecimento incessante durante o doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), e mais especificamente na Linha 1: Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural. Logo, as motivações supramencionadas foram endossadas no decurso das disciplinas cursadas no PPGEDUC e, notadamente, com a participação no Grupo de Estudos em História, Cultura, Educação e Linguagens (GEHCEL). Nestes espaços, obtive contato com ampla literatura, e com outros grupos de pesquisa, além de acervos que contribuíram para a delimitação do objeto e do corpus desta pesquisa.

Nos sinuosos percursos ao longo da escrita desta tese, o Brasil vivenciou o avanço dos movimentos conservadores mencionados acima, mas não se pretende uma comparação dos tempos históricos nessa pesquisa. Afinal, a História é sempre analisada à luz do tempo presente e, os livros didáticos permanecem sendo objetos culturais de disputa entre os discursos, assim como possíveis formadores de ideias em cada período histórico. Em outras palavras, os discursos cívicos ou civilizacionais nos livros didáticos analisados nesta pesquisa refletiram posicionamentos de uma época e também estimularam a adoção de costumes, normas e condutas. Nessa tese, a compreensão sobre costumes dialoga com Certeau:

⁴A expressão “literaturas cívicas” diz respeito a um conjunto heterogêneo de ações destinadas à infância brasileira com vistas a formar cidadãos perfeitos a partir de textos diversos, que abordavam temáticas, como: o patriotismo; as distintas representações de Brasis; o papel da família; e o valor da Pátria, dentre outras. Esses textos fizeram parte de livros com conteúdos didáticos, ou ficcionais, nas duas primeiras décadas da Primeira República. Entre alguns dos autores, estavam: Silvio Romero; Olavo Bilac; Rocha Pombo; Manoel Bomfim, entre outros. A esse respeito, ver mais informações em Hansen (2007)

O "costume" não é apenas um fato, é um instrumento: uma sociedade adquire, por aí, o poder de "se aperfeiçoar" indefinidamente, de agir sobre si mesma, de modificar sua natureza, de se construir. Do "costume" se passa à *Educação*: no final do século este "mito" dá à *civilização* a imagem de uma conquista que liga a razão à capacidade de transformar o homem pela difusão das Luzes, e que atribui um valor moral a qualquer ação que trabalhe para o progresso (Certeau, 1982, p. 181).

Considerando que a escola seja um espaço de relações dinâmicas e complexas, sobretudo formais, nela se veiculam códigos, condutas e saberes articulados com a sociedade e a cultura nas quais são produzidos. Dito de outra forma, as concepções e valores de uma sociedade ressoam no saber ensinado através das disciplinas escolares, como assinala Chervel (1990).

A partir da literatura, observei que as produções didáticas e cívicas das primeiras décadas do século XX assumiram papéis enfáticos, em geral, nos períodos de guerra e de efusão de ideais nacionalistas. Segundo Boto (2019, p. 05) “para projetar o país para alcançar os níveis de ilustração e cientificidade” a cultura escrita⁵ se tornou condição necessária à formação social. Coube à escola primária o papel de “desenvolver a habilidade leitora”, em prol do “progresso da sociedade futura”. Na República brasileira, acrescia-se ao aumento da oferta da educação primária uma racionalização das práticas de ensino. Com isso, as produções de cartilhas, manuais e compêndios escolares cresceu de forma considerável, pondo em circulação padrões de escrita. O diálogo com a autora leva a um questionamento da utilização de livros escolares no contexto da Bahia, onde os investimentos na educação primária se deram ao mesmo tempo, em que se instituiu o primeiro Programa de ensino com suas prescrições sobre conhecimentos e valores. Por essa razão, reitera-se o recorte dessa pesquisa, situada entre as três primeiras décadas da República.

Dos livros produzidos por editoras que se dedicavam ao mercado de livros didáticos e que tratavam do caráter cívico e pedagógico, as teses de Hansen (2007) e Silva (2012) chamam atenção para a intelectualidade dos autores no processo de produção didática. Além dos livros, as autoras consideraram que a leitura de periódicos e impressos, nos quais

⁵Neste estudo, a cultura escrita é vista como uma expressão das condutas e costumes de uma época específica. Esta concepção transforma a escrita em um campo simbólico que representa poder e mobilização, auxiliando nas pesquisas de práticas sociais e culturais, sendo analisada de forma interdisciplinar a partir dos estudos humanísticos, sociais, culturais e educacionais, e como parte da Europa e do Atlântico modernos (Chartier; Rodrigues; Magalhães, 2020, p. 17). A cultura escrita pode se referir ao universo dos textos e da produção escrita, mas não se limita à formalidade textual ou à intelectualidade erudita. Há outras formas de expressão e modos de comunicação, como a oralidade, cujos registros auxiliam na compreensão de práticas culturais, saberes e tradições que não se reduzem ao escrito.

intelectuais ligados à educação debatiam sobre as práticas e a cultura escolar, pode ser identificada como um campo de tensões entre os discursos.

Nessa direção, já se consolidaram no âmbito da História da educação os olhares para os debates, projetos, iniciativas e ações não só implementadas pelo Estado, mas por vários indivíduos, como os intelectuais. Assim, Schueler e Magaldi (2009, p. 32) apontavam que as pesquisas avançavam em torno da “constituição da cultura escolar moderna e com os processos de socialização, transmissão, circulação, criação, apropriação e re (invenção) culturais a partir da escola”. Mais recentemente, considerando as renovações temáticas, Veiga (2022, p. 37) aponta recortes envolvendo relações entre os intelectuais da educação, suas viagens e práticas difundidas. Entre alguns desses interesses, estão os livros, “objetos vinculados ao ensino” e sua circulação.

Foram identificadas pesquisas que discutiam a circulação e a difusão de conhecimentos e métodos entre professores. Essa troca de informações ocorreu principalmente através da divulgação de livros e revistas pedagógicas, auxiliando na melhoria e especialização da prática docente. Através dos referidos impressos, Carvalho (2007, p. 117) demonstrou como se dava a disseminação de práticas e saberes culturais que se desejava difundir aos professores. Partindo das contribuições da autora, se verifica um interesse “na materialidade das práticas, dos objetos e de seus usos” de modo a trabalhar com as “representações que agentes fazem de si” e “de suas práticas com a escola” ao constituírem estes espaços.

Considerando o diálogo com as autoras acima e os interesses da História da educação pelos objetos culturais nas escolas, essa pesquisa se debruçou a investigar os livros no contexto de Reforma no ensino primário na Bahia. Tratou-se do contexto de 1925 a 1933, um período em que foram inseridos novos prédios escolares, horários e métodos pedagógicos, assim como a adoção de práticas, comportamentos, códigos e valores. Dentre as medidas prescritas pelo primeiro Programa de ensino, estavam os livros didáticos, cuja circulação de concepções e valores suscita possibilidades para pensar as práticas sociais na Bahia dos anos 1920 e 1930. Nesse período, os aparatos da educação, como “currículo, professores, prédios e legislação”, estiveram permeados por tensões entre aqueles que procuravam se legitimar através da escola e outros que lutavam por um espaço nela, de modo que a instrução foi utilizada como um “dispositivo de controle social; de uso político; de ascensão e prestígio social; e de legitimação política” (Miguel *et al.*, 2021, p. 06). Em um jogo de interesses de

diversos grupos sociais em campos de forças distintas, o enfrentamento ao analfabetismo encontrou na Bahia um campo intelectual permeado por disputas que nos possibilita pensar em estratégias distintas de consolidação da instrução pública na Bahia no contexto político e no cenário nacional.

No empreendimento dessas considerações iniciais, derivam as seguintes indagações: quais os significados de civilidade inseridos nos livros didáticos de História de Alberto de Assis, Pedro Calmon e Rocha Pombo estiveram associados aos ideais de civilização almejados para instruir alunos do ensino primário? De que modo a produção e a prescrição dos livros didáticos de História foram acompanhadas das propostas de modernização escolar na Bahia? Será possível encontrar nos livros prescrições direcionadas aos professores?

Deste modo, o **problema** desta pesquisa concentrou-se em investigar nos livros didáticos quais as concepções civilizatórias circularam no contexto da reforma educacional na Bahia entre as décadas de 1920 e 1930?

Para responder ao problema motivador desta pesquisa, seu **objetivo geral** buscou compreender as concepções civilizatórias nos livros didáticos de Rocha Pombo, Alberto de Assis e de Pedro Calmon e sua difusão para a educação primária na Bahia. Para isso, foi necessário: compreender o projeto de reforma do ensino primário a partir da prescrição de livros didáticos de História nos anos 1920; analisar a produção e a circulação dos livros, assim como as concepções dos autores e intelectuais perante o cenário político e educacional; e identificar as concepções civilizatórias nos livros, articulando seus conteúdos e práticas àqueles prescritos no Programa de ensino primário. Esses são os objetivos que motivaram esta pesquisa.

Lócus e balizas cronológicas

O objeto de investigação são as concepções civilizatórias difundidas nos livros didáticos de Rocha Pombo, Alberto de Assis e Pedro Calmon. Uma revisão bibliográfica foi realizada levando em conta o contexto político e educacional dos anos 1920 e 1930 da Bahia e do Brasil. Esta pesquisa considera as contribuições da História da educação e da História cultural, compreendendo a relevância de alguns clássicos do campo educacional. Estes clássicos são fundamentais para situar o desenvolvimento educacional na História brasileira. No entanto, o objeto desta proposta geralmente surge de maneira secundária nessas análises.

É importante recordar que o período estudado é marcado por uma sequência de eventos políticos e sociais relevantes na história do Brasil. Embora estes não sejam abordados em sua complexidade, eles exemplificam um país em constante e variada contenda. Entre esses eventos estão a Proclamação da República, que foi estabelecida na defesa de um projeto de civilização, progresso e liberalismo. Também é notável o movimento de 1930, que modificou o cenário político do país a partir das ideias de governança de Getúlio Vargas. Entre esse período, sinalizo ainda a emergência dos movimentos grevistas, as mudanças de pensamento acerca do analfabetismo, assim como da formação de trabalhadores. Partindo dessa breve explanação, não se pretende retirar a relevância dos fatores culturais, sociais e políticos, assim como grupos e sujeitos que fizeram parte de um país em disputas, mas é recomendável não considerar as discussões a seguir como parte de um cenário político homogêneo.

No contexto do período denominado de República Velha, observa-se a passagem de um sistema agrário-comercial, cujas bases da sociedade foram sendo substituídas pela emergência de outras classes urbano-industrial. Com tais mudanças ocorrem possíveis mobilizações estruturais aconteceram de acordo com as dinâmicas locais e regionais brasileiras. A esse respeito vale lembrar a tese dos “dois brasis” apresentada por Jaques Lambert ao final da Primeira República (Nagle, 2009, p. 114). Assim, as realizações motivadas a partir dessas reformas provocaram efeitos díspares. Durante as três primeiras décadas do século XX no Brasil, um cenário de transformações culturais impulsionou alterações no pensamento. Isso incluiu a defesa dos valores de “nossa civilização agrária” e uma revisão da história marcada pela “crise” do sistema liberal. Consequentemente, houve uma aproximação dos intelectuais às ideias progressistas. Entre essas mudanças, a escolarização foi parte de um processo civilizatório, permeado pelo otimismo que a multiplicação institucional representaria a incorporação das camadas populares, e pelo pensamento de transformação do novo homem brasileiro, da reforma de seu comportamento e da convivência humana, através do escolanovismo (Nagle, 2009, p. 115).

Na Bahia, o cenário não se distinguia tanto assim. O contexto político foi marcado pelas disparidades e desdobramentos de uma disputa concentrada entre “seabristas” *versus* “calmonistas”, como assinalou Luz (2009, p. 29) ao mencionar as “últimas frentes oligárquicas”. Para o autor, ambos tiveram suas políticas caracterizadas por processos intitulados como modernizadores: o primeiro, a partir de uma política sanitária de

urbanização e higienização, e o segundo, pela reforma do ensino primário. Entretanto, ao longo da discussão, essa pretensa modernização será questionada. Na transição entre os referidos governos a educação da Bahia possui em seu histórico: greve; falta de pagamentos aos professores; insalubres instalações e precário mobiliário e material didático (Miguel *et al.*, 2021; Luz, 2009).

Se observada, a quantidade de crianças matriculadas era irrisória, segundo os dados da década de 1920. Os números referentes ao ensino primário na Bahia eram considerados entristecedores, cujas heranças do colonialismo limitavam a educação a um número restrito de pessoas da “classe fina da sociedade” (Teixeira, 1928, p. 02). Essas palavras se remeteram à lacuna entre ensino primário e secundário, onde se concentrava a maior parte de investimentos por parte do governo. Ou seja, as críticas de Teixeira denunciavam que o ensino primário possuía menor importância aos olhos do estado se comparada ao ensino secundário. Portanto, o enfrentamento ao analfabetismo era frágil entre os interesses públicos. Poucos alunos eram contemplados e considerados aptos a ingressarem no ensino secundário em razão das dificuldades impostas aos alunos mais pobres. Assim, a fala de Teixeira denunciava uma distinção social na sociedade baiana, dividida e desigual. A escolarização na Bahia, na segunda metade dos anos 1920, correspondia a uma organização onde a ampla maioria dos alunos em idade escolar estava fora das carteiras escolares, ao passo que um pequeno número era dotado de instruções e saberes especializados, isto é, no ensino secundário. Apenas um em cada 2000 baianos tinha acesso a essa fase escolar acadêmica, segundo o relatório apresentado pelo governo estadual (Teixeira, 1928 p. 02). Assim, os caminhos rumo ao progresso a partir do acesso a uma escola pública universal ainda não existiam, continuavam muito estreitos para a maioria da população.

Nesse cenário, estavam presentes as disputas políticas e seus tensionamentos, que influenciavam não apenas na ordem social, como na educação. Entre alguns dos conflitos políticos do período, havia as diferenças entre seabristas e calmonistas. Segundo Luz (2009, p. 79), a razão do confronto estava na ausência de apoio de J. J. Seabra ao então governador, haja vista que Góes Calmon teria reiterado que

[...] seu desejo democrático, num banquete oferecido pelas classes conservadoras e pelo Diário da Bahia no Politeama Baiano, em 23 de janeiro de 1924, ao ler sua plataforma de governo, afirmando que as realidades democráticas só se efetivariam quando desaparecessem do governo as preocupações oligárquicas e o princípio da autoridade se mostrassem abstrato, porém enérgico com força para manter o equilíbrio social, ordem absoluta e garantia integral dos direitos do cidadão (Luz, 2009, p. 79).

Esses interesses políticos distintos também impactaram na adoção de um projeto de sociedade, que será mais bem explorado na próxima seção. A instrução pública, que já lidava com os desafios de sua consolidação em outros estados, encontrava-se em território baiano com dificuldades adicionais. As tensões eram evidentes entre os indivíduos que procuravam legitimidade através da escola e aqueles que lutavam por um espaço dentro dela.

Para Teixeira (1925b), à frente da situação educacional havia aqueles que pertenciam à oligarquia agrária, comercial, política ou intelectual, e aqueles que herdaram do período imperial o apego às tradições e à ordem. Dentre os grupos políticos que articulavam seus interesses em prol das mudanças na sociedade baiana, os progressos almejados pela modernidade republicana, eram impossibilitados, especialmente na educação, pelo conservadorismo social e político instaurado entre os sujeitos que ocupavam espaços de poder. A Bahia que se propunha educar, segundo ele, além de “rudimentar e sertaneja”, era composta por “pequenos agricultores elementares, de vaqueiros e criadores primitivos, de pescadores e operários rurais aventureiros e nômades” (Teixeira, 1925b, p.02).

As palavras do intelectual baiano manifestam a forma irregular na qual a instituição da escolarização foi administrada. As escolas primárias localizadas nas zonas rurais, bem como a oferta de professores, prédios e materiais escolares, não recebiam a assistência necessária para lidar com a infância desvalida, demarcada pelo trabalho compulsório. Tratava-se, na perspectiva de Teixeira, de grupos considerados ignorantes porque lhes faltaram condições democráticas e adequadas para repararem um histórico de subalternização.

Em 1925, no contexto nacional, uma comissão de estudos apresentou ao Congresso um projeto de reforma para o ensino público. O objetivo dessa proposta era reestruturar o ensino primário e aumentar sua duração para sete anos de estudo, sempre considerando as peculiaridades sociais e geográficas internas de cada estado. Essa proposta de reforma, não pode ser considerada de forma isolada, haja vista que

Podem ser situadas, nesse quadro, as reformas conduzidas por Carneiro Leão (1922-1926), Fernando de Azevedo (1927-1930) e Anísio Teixeira (1931-1935), no Rio de Janeiro; Sampaio Dória (1920), Lourenço Filho (1930-1931), Fernando de Azevedo (1933) e Almeida Jr. (1935-1936), em São Paulo; Francisco Campos (1927-1930), em Minas Gerais; Lourenço Filho (1922-1923), no Ceará; Anísio Teixeira (1925-1927), na Bahia e Carneiro Leão (1928-1930), em Pernambuco (Schueler e Magaldi, 2009, p. 50).

Não é o objetivo deste estudo analisar as similaridades entre as reformas mencionadas. Contudo, deve-se enfatizar que os estados adotaram abordagens únicas em suas iniciativas de

renovação. Por essa razão, considerá-las como um processo uniforme é impraticável. Trata-se de intelectuais reformadores, que em alguma medida compartilhavam anseios em torno das práticas educativas, buscando ancorá-las em referências científicas, mas também são escolanovistas com papéis cívicos e políticos vinculados às necessidades locais de suas regiões.

Teixeira alertava que era necessário solucionar o problema do analfabetismo na Bahia para cultivar no povo um modo de vida que

[...] nas suas qualidades cívicas o traço profundo da nacionalidade; nas suas qualidades de ação a têmpera de uma vontade a que um treinamento intensivo ensinou dirigir-se e fazer-se valer; nas qualidades morais e intelectuais esse aprimorado equilíbrio da civilização (Teixeira, 1925b, p. 02).

Essa foi a corrente escolhida para a Bahia, em prol do desenvolvimento no sentido nacional, no qual uma inteligência esclarecida podia se consolidar no país como “esse tipo de brasileiro que a raça, o clima e o meio já modelaram”. Aparentemente, as palavras do diretor suscitavam uma articulação entre a reforma educacional pretendida no estado em relação ao projeto nacional de escolarização do governo federal. Desde a metade do século XIX, a interpretação da palavra “analfabeto” não estava necessariamente associada àqueles que não sabiam ler nem escrever. Segundo Galvão (2022), o termo estava muitas vezes ligado à imoralidade, ou seja, à improbidade no exercício da função e ao parasitismo.

Considerando-se as particularidades políticas da Bahia como não se tratava de uma estrutura de poder homogênea, o espaço institucional ocupado por Anísio Teixeira atraiu muitos opositores ao governo de Góes Calmon. Para eles, “a proposta de Anísio presumia não só uma instrução pública diferente, mas igualmente um país diferente; afinal-cabe frisar-, ele observava o processo educacional como processo de construir a nação” (Souza, 2018, p.67). Em sua pesquisa, Faria Filho (2008, p. 81) sugere que “construir a nação” através da escolarização se confundia com a produção e o fortalecimento do Estado Nacional.

No estado de Minas Gerais, o discurso que une escolarização e civilização é notavelmente pautado por ideais liberais e iluministas. Este foi empregado pelas "elites senhoriais" com o objetivo de promover a tradição no setor educacional, especialmente através da legislação educacional. Soma-se a isso que esse estado foi o primeiro a retomar o ensino religioso nas escolas públicas, em 1928, sendo a medida anterior à adoção ao nível federal, em 1931, segundo Schueler e Magaldi (2009, p. 52). Para as autoras, esse é um dos

aspectos que corroboram para que o movimento de reformas nos estados não seja visto como homogêneo.

Na Bahia, a diretoria responsável pelo projeto de reforma escolar denunciava os métodos educacionais unilaterais. Em contraposição aos “velhos processos de rotina e de memorização” nos espaços escolares, acrescia-se ainda à ineficiência do ensino, as deficiências na formação técnica do professor primário, a ausência de um aparelhamento escolar adequado, a falta de materiais adequados e a imperfeição dos livros usados (Teixeira, 1928, p. 11). Urgia, para a diretoria que articulou a reforma, reconhecer a necessidade do rompimento com as tradições de uma escola “onde a criança entra para fazer e aprender o que se manda e pelo modo que se manda”. Seguindo o argumento de Teixeira, é possível notar que até 1924 nem sequer havia um programa para orientação dos professores. A esse respeito, havia a defesa de um programa escolar baseado em um conjunto de conteúdos, recomendações e normas, sem deixar de considerar a adaptação ao meio social, além de refleti-lo.

O Programa de ensino sugerido pelo artigo 64 da lei do Ensino de n.º 1.846 de 1925 buscava se alinhar às exigências da vida contemporânea e à realidade local. No entanto, era desafiador adotar um único programa de caráter nacional. Assim, naquele Programa foram incluídos os estudos de: História, Geografia, Ciências, Agricultura e bases locais, Desenho, Trabalhos manuais e domésticos, Música, Educação física e Educação cívica, através da imersão de outros sujeitos, dotando a escola de um lugar de destaque na cena urbana.

Diante do contexto da Bahia nos anos 1920, considero que os referidos livros de Alberto de Assis, Rocha Pombo e de Pedro Calmon fizeram parte das chamadas literaturas civilizatórias em torno da história do Brasil. A leitura desses livros pode ter possibilitado a circulação e a difusão de ideais e valores patrióticos civilizacionais em torno da ordem pública, do progresso e da modernidade almejados para a República recém-instalada. Ademais, essas concepções de progresso e modernidade parecem se vincular ao desenvolvimento das cidades, isto é, do urbanismo, onde se concentrariam as possíveis formas de civilidade, especialmente a partir dos anos fins do século XIX.

Justificativa e revisão de literatura

Para subsidiar a análise do tema e do objeto de estudo em pauta, realizou-se uma revisão de literatura abrangendo livros didáticos. Esta revisão apresentou uma vasta gama de possibilidades para futuras pesquisas, exigindo um exercício extenso e meticuloso. Entretanto, a mesma revisão demonstrou seus limites, uma vez que foram encontrados trabalhos com variadas abordagens, objetivos e contextos temporais. Embora esta tese considere apenas livros didáticos de História produzidos nas primeiras décadas do século XX, foram identificados estudos que envolvem outros campos de conhecimento, como: física, geografia, matemática, educação moral e cívica, língua portuguesa, inglês, filosofia e sociologia. Nesse sentido, a produção e circulação desses materiais, juntamente com seus usos e leituras, continuam sendo objetos intrinsecamente ligados ao chão da escola. Além disso, os livros permanecem utilizados entre as diferentes faixas etárias, se constituindo em fontes para entender a sociedade que os produziu (Paulilo, 2019).

A fim de conferir relevância a esta tese, procurou-se compreender lacunas no campo de estudos em questão. Dentre os desafios mais comuns compartilhados pelos pesquisadores, estão as dificuldades com a organização e manutenção dos acervos, além do desafio de investigar os “usos” por parte dos leitores, ou propriamente uma história da leitura das obras. Soma-se a esse entrave a ausência de uma cuidadosa abordagem em torno da materialidade dos impressos, como periódicos, programas curriculares, livros e manuais didáticos, como afirma Paulilo (2019). Observa-se uma crescente discussão sobre as concepções educativas tradicionais, as quais são baseadas em pressupostos de uma “hegemonia eurocêntrica”. Essa é uma vertente comum entre as renovações temáticas indicadas por Veiga (2022, p. 37) no diálogo com Arata e Southwell (2014).

Esta apresentação se fez necessária a fim de que o leitor encontre possibilidades de pesquisa a partir desse instrumento material: o livro didático. Retomando a um dos objetivos específicos desta tese — a análise da produção e da prescrição dos livros, bem como a circulação dessas obras e de suas concepções no contexto de reforma escolar na Bahia-, é necessário justificar alguns critérios. Para que o debate não se tornasse muito amplo, o levantamento bibliográfico priorizou majoritariamente investigações no campo da História da educação cujas análises enfocassem as três primeiras décadas do século XX.

Para delimitar o levantamento, estabeleci três critérios para a seleção de pesquisas⁶: a) a busca pelo termo “livro didático” presente em títulos e nos conteúdos das pesquisas; b) o recorte de periódicos publicados entre os anos de 2010 e 2021 e c) pesquisas realizadas na grande área das ciências humanas e, preferencialmente, em programas de pós-graduação em Educação nas instituições públicas de ensino.

Iniciei a pesquisa ao consultar a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), onde foram encontrados 143 trabalhos. Já no Catálogo de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) foram encontrados 799 estudos. Diante da expressiva quantidade de teses e dissertações, tornou-se necessário limitar as buscas, procurando concentrá-las no diálogo com pesquisas realizadas nas áreas da Educação e História. Os resultados dessa busca encontram-se entre os anexos desta tese⁷. Em suma, verifiquei nas pesquisas o modo como os livros didáticos foram articulados a outros objetos de estudo, fontes e categorias. Os diálogos com os autores são observados ao longo das análises da tese. Ademais, foram acrescentadas outras produções de artigos, a partir: dos bancos de dados do Grupo de Trabalho - GT de História da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação — ANPED; dos Anais do Congresso Brasileiro da Sociedade Brasileira História da Educação — SBHE, na Revista Brasileira de História da Educação e na Revista de História da Educação. Nesse conjunto de trabalhos encontrados, entre artigos, livros, capítulos, teses e dissertações, as diferentes abordagens resultam em várias explicações para a formação civilizacional de sujeitos através de livros didáticos na proposta de modernização da escola primária. Alguns trabalhos versam sobre outras perspectivas e recortes temporais. Por isso, entre os argumentos que serão apresentados, brevemente, a seguir, alguns dos trabalhos dialogam mais diretamente com a presente tese e que sugerem abordagens teórico-metodológicas a auxiliarem em seu desenvolvimento.

Entre as obras que se tornaram referências para a produção sobre livros didáticos no Brasil, constam, segundo Moreira (2012): *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos* de Maria de Lourdes Chagas Deiró Nosella publicado em 1978; a obra de Ana Lúcia Goulart de Faria com *Ideologia no livro didático*, e em 1987, Bárbara Freitag, Wanderly Ferreira Costa e Valeria Rodrigues Motta publicaram *O Estado da Arte do Livro Didático no*

⁶ Ver anexos I e II.

⁷ Considerando-se a abundância de trabalhos encontrados, durante a construção das tabelas, não foram contempladas pesquisas realizadas envolvendo outros campos do conhecimento, tais como: ciências, matemática, biologia, língua portuguesa, dentre outras.

Brasil. Como se pode observar, já havia, em 1987, um estado da arte já consolidado envolvendo a produção de livros destinados ao público escolar. Nesse sentido, as primeiras produções envolveram seus conteúdos, as políticas públicas e os programas de ensino que situaram essas produções nas diferentes épocas da história brasileira.

Nas décadas seguintes, surgiram outras possibilidades investigativas relacionadas aos livros didáticos e às práticas sociais, além de concepções difundidas através desses materiais. Ademais, houve um interesse em descobrir quem eram seus autores, editoras, as possíveis articulações com as políticas e os currículos escolares. Acrescentam-se aos trabalhos supramencionados a produção: do capítulo escrito por Décio Gatti Jr., em 2005, *Entre políticas de Estado e práticas escolares: uma história do livro didático no Brasil*; do capítulo de Maria Lúcia Spedo Hilsdorf *Da circulação para a circularidade: Propagação e recepção de ideias educacionais e pedagógicas no Oitocentos brasileiro*, em 2006; do capítulo de Marta Maria Chagas de Carvalho *Livros e revistas para professores: Configuração material do impresso e circulação internacional de modelos pedagógicos*, em 2006; de Maria Helena Câmara Bastos e Maria João Mogarro com o capítulo *Manuais de história da educação em Portugal e Brasil*, publicado em 2009; e a produção de Antonio Augusto Gomes Batista ao lado de Ana Maria Galvão com a publicação: *Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história*, em 2009 (Moreira, 2012, p. 131–133).

Tendo em vista que esta pesquisa se interessa pelas concepções difundidas através dos livros didáticos, é importante mencionar que outras teses publicadas por autoras como Bittencourt (1993) e Pina (2009) já destacaram o espírito nacionalista e republicano na produção dos primeiros exemplares na República. Estas estão entre algumas das pesquisas destinadas a tratar da formação de uma identidade nacional instrumentalizada a partir das instituições escolares e dos livros didáticos de História, impulsionando muitos outros trabalhos, como será possível identificar nos diálogos ao longo deste texto. Essas pesquisas envolvendo livros produzidos na transição do Império para a República compreenderam o papel do Estado na prescrição dos livros, o que teria contribuído para a transposição de uma narrativa histórica dita oficial, bem como dos valores republicanos desejáveis à formação de sujeitos nas escolas.

Justifica-se a seleção dos livros de História por entender que nessa disciplina, os conhecimentos, conteúdos de referência, concepções e valores transmitidos, estavam sobre a influência da política republicana. Essa perspectiva foi possibilitada pelo estudo realizado por

Rodrigues (2009), que investigou manuais didáticos que circularam em Minas Gerais durante a reforma educacional da primeira década do século XX. Assim como realizado pelo autor, considero que esta pesquisa pode contribuir para compreender o livro como um instrumento de divulgação dos valores, pretendendo uma nova ordem instituída na Bahia.

Nessa direção, observa-se que nas últimas duas décadas as pesquisas têm se debruçado para investigar a influência de instituições, intelectuais e de grupos ligados a governos na produção e publicação de livros didáticos. A dissertação de Rita Sampaio, *O livro didático e o cânone literário-escolar*, publicada em 2010, objetivou investigar a inserção de autores considerados modernistas na produção de livros didáticos em São Paulo. A articulação dessa pesquisa com os livros e outras fontes, tais como programas de ensino e jornais, permitiu que a autora encontrasse vestígios da intencionalidade dos órgãos que elaboram as políticas educacionais e a adesão dos autores de livros didáticos aos critérios e as recomendações de seus respectivos programas de ensino. Na análise de Sampaio (2010), a relação entre os programas de ensino e demais textos selecionados apontou para uma formação cívica e patriótica nas primeiras décadas do século XX, a exemplo da coleção organizada por Lourenço Filho, também conhecida por “*Resumos didáticos*”, contou com a participação de Pedro Calmon e Rocha Pombo que escreverem livros sobre a história de São Paulo, da Bahia e do Paraná, respectivamente.

Na pesquisa de Sampaio (2010), são mencionados alguns dos intelectuais analisados nesta pesquisa, cujas concepções foram difundidas a partir de seus livros didáticos publicados pela editora Melhoramentos. Ademais, a pesquisa da autora evidenciou outro papel desempenhado pelo intelectual Anísio Teixeira, dedicado à cena editorial destinada à formação de leitores. Segundo Sampaio (2010, p. 37), Anísio Teixeira editou a coleção Biblioteca do Espírito Moderno, organizada pela Companhia Editora Nacional, como uma espécie de “projeto civilizador”, destinada a formar o leitor. Além dele, estavam: Lourenço Filho ao organizar a Coleção Biblioteca da Educação na Melhoramentos; e Fernando de Azevedo ao organizar a Biblioteca Pedagógica Brasileira para a Companhia Editora Nacional.

Sampaio (2010, p. 27) apresenta a perspectiva de que existia uma rede de sociabilidade entre os intelectuais, que promovia tentativas de adequação de uma escola capaz de evoluir para “um instrumento do progresso e civismo”. Tal reflexão é crucial e merece atenção neste estudo. Assim, convido o leitor a refletir sobre a intencionalidade dos órgãos oficiais que elaboraram as políticas educacionais e sobre a adesão dos autores de livros

didáticos aos critérios e recomendações dessas políticas. Ainda que a atuação de Anísio Teixeira como autor não se destinasse exclusivamente ao público escolar da Bahia, a dissertação de Sampaio (2010) aponta para uma das pistas desta pesquisa. No diálogo com a autora, levanto a hipótese que a seleção dos livros foi um mecanismo para modelar e ritualizar os conhecimentos e práticas de comportamento e conduta no processo de formação de alunos e professores primários da Bahia.

Outros estudos vêm considerando os livros didáticos como formadores de valores e de condutas não só para alunos, como para professores, já que a formação docente nas primeiras décadas do século XX ainda não provinha de um modelo institucional devidamente estabelecido. Souza (2013, p. 280) considerou os manuais como suportes materiais de discursos pedagógicos, ao difundirem “preceitos moralizantes”, oferecendo aos professores ‘conselhos úteis’ para a prática docente. Em outras palavras, os livros estabeleciam um padrão uniforme, contendo princípios generalizados e práticas pedagógicas comuns ao magistério. Logo, para a autora, a difusão das concepções, práticas e saberes possibilitaram regular e normatizar as práticas docentes. Assim, as prescrições presentes nos livros teriam promovido a circulação de modelos educacionais para o ensino primário, segundo a pesquisa realizada a partir de manuais do final do século XIX e início do XX.

Os diálogos com Sampaio (2010) e Souza (2013) fornecem uma base para justificar a preferência dos órgãos estaduais de ensino por determinadas obras e autores. Essas entidades tinham interesse em disseminar práticas, concepções e métodos que se alinhavam aos projetos educacionais contemporâneos. Outros estudos, destinados a analisar a circulação dos livros didáticos na transição entre Império e a República, apontaram as editoras mais indicadas pelos órgãos responsáveis. É o que revelou a tese de Alcanfor (2016, p. 77), que investigou a difusão de métodos de leitura através dos livros didáticos do início do século XX. Para isso, a autora da pesquisa foi além dos conteúdos presentes nos livros, percorrendo a “criação, produção, circuitos de difusão, preço, análise do mercado, investimentos, e formas de publicidade” das obras destinadas ao ensino primário. Nesse percurso, Alcanfor (2016) identificou o papel das editoras: Melhoramentos, Francisco Alves e Garnier, embora outras editoras também estivessem vinculadas a outras grandes produções didáticas. No entanto, as editoras citadas estão entre as mais destacadas em outras pesquisas dedicadas à produção didática da Primeira República (Bittencourt, 1993); (Hansen, 2007); (Pina, 2009); (Duarte, 2015).

Procurando investigar a circulação dos livros, pesquisadores vêm se dedicando a historicizar, tanto os papéis das editoras, como dos autores em suas trajetórias enquanto intelectuais de seu tempo. Um estudo mais recente reforça que as editoras estavam empenhadas em promover obras didáticas para difundir concepções civilizacionais em prol do atendimento aos interesses dos estados brasileiros. É o que assinala o estudo de Leopoldino (2019, p. 12) ao destacar o caráter popular na produção didática da Melhoramentos através da série “Resumo Didático” iniciada em 1916, que editou 12 livros didáticos sobre os estados brasileiros. A coleção reuniu intelectuais ligados aos Institutos Históricos e Geográficos Brasileiros, dentre os quais Rocha Pombo e Pedro Calmon, que publicaram livros didáticos de História para professores e alunos do ensino primário. Pelas características apresentadas, é possível observar o reconhecimento da editora Melhoramentos, haja vista a adoção dos livros por parte dos órgãos estaduais, como ocorreu na Bahia.

Tendo em vista que interessam a esta pesquisa as concepções difundidas através dos livros, propõe-se contribuir para o debate dos estudos na área, trazendo a investigação de trajetórias e redes de sociabilidade de Rocha Pombo, Pedro Calmon e Alberto de Assis. Além disso, os achados deste estudo buscam auxiliar no avanço de pesquisas futuras no âmbito da História da Educação. Isso ocorre, pois sua abordagem teórico-metodológica associa conhecimentos pedagógicos à produção de materiais didáticos e suas respectivas concepções. A esse respeito, cumpre destacar que além de trabalhos já consolidados, que se dedicaram a investigar os aspectos formais, conteúdos, pedagogias e das políticas de aquisição, edição e distribuição de obras didáticas, os livros continuam fazendo parte da cultura material escolar. Assim, seus dispositivos textuais de produção e apresentação do conhecimento são indissociáveis da forma como o livro circula e das práticas que ele enseja como um objeto da pesquisa histórica em educação (Paulilo, 2019, p. 09).

Considerando que esta pesquisa está situada no contexto das décadas de 1920 e 1933⁸ na Bahia, visei destacar outros trabalhos produzidos no eixo norte e nordeste. Raimunda Dias Duarte (2015, p. 176) destacou que a instrução da moralidade e da civilidade fazia parte dos “conteúdos fundamentais” das disciplinas escolares, na educação primária desde os anos finais do Império. Para isso, a tese da autora identificou no *Compendio de Civilidade Cristã*

⁸Em 1933 estabeleceram-se novos programas para as escolas públicas e particulares do ensino primário e jardim de infância. Ver mais em: DECRETO n. 8.450, de 31 de maio. Decreto do ano de 1933. Imprensa oficial do Estado. Aprova os programas para as escolas primárias (CEBa) (Tavares, 2002).

aspectos civilizacionais e civilizatórios destinados à formação de alunos do ensino primário do Pará. O referido livro é da autoria de Dom Macedo Costa, professor e eclesiástico baiano, analisado pela autora no contexto da reforma educacional do Pará, no qual identificou concepções, modos e costumes considerados modernos e progressistas, na *Belle Époque* no Brasil (Duarte, 2015, p. 180). As contribuições da autora fornecem subsídios para justificar a circulação da obra, bem como de suas concepções. Seriam partes das estratégias utilizadas pelo governo do Pará na revisão de um modelo de ensino, objetivando sua modernização, ao lado de novos aspectos pedagógicos, da prescrição de horários e disciplinas, da inserção do método intuitivo e do aumento da fiscalização (Silva, 2015, p. 90).

Durante a realização do levantamento bibliográfico desta pesquisa não encontrei teses ou dissertações que investigaram livros didáticos na Bahia na década de 1920⁹. Mas, destaca-se um estudo destinado à análise do livro *A Grande Patria Brasileira*, de Antônio Alexandre Borges dos Reis, publicado em 1917, utilizado no ensino primário. Embora o livro seja de um período anterior ao recorte cronológico adotado nesta pesquisa, sua narrativa transmite a concepção de “coletividade, harmonia” destacando-se assim um modelo de cidadania e de civilidade comuns ao sentimento republicano (Novais Filho; Pina, 2016, p. 289). O diálogo com os autores contribuiu para compreender os livros como parte da formação de uma conduta cívica a partir da prescrição dos livros de História, incluindo-se seus métodos de ensino.

Estudos realizados por Luz (2009) e Miguel *et al.* (2021) também identificaram a necessidade de investigações envolvendo materiais didáticos na educação baiana. Suas pesquisas abordaram, respectivamente, os princípios civilizatórios e as dificuldades na formação de professores nas primeiras décadas republicanas. A dissertação de Silva (2015) corrobora com a tese de Luz (2009) ao enfatizar a urgência da chegada de materiais escolares na década de 1920, ao apontar que no município de Caculé os livros “eram utilizados apenas na escola, não podendo ser levados para casa, para não estragar” (Silva, 2015, p. 83). A pesquisa da autora sugere indícios para pensar que a utilização e circulação dos livros se restringiam ao espaço escolar.

⁹Antecedendo ao recorte objetivado durante o levantamento de teses e dissertações, isto é, 2010, cabe apontar a tese de Maria Cristina Dantas Pina, defendida em 2009, intitulada *A escravidão no livro didático de história do Brasil: dois autores exemplares, 1890 -1930*. Neste trabalho foram analisados os livros de João Ribeiro, Rocha Pombo e Antônio Alexandre Borges dos Reis, todos utilizados no ensino secundário no Ginásio da Bahia durante os anos finais do século XIX e início do XX.

É importante ressaltar que os estudos produzidos sobre a temática dos livros didáticos não se esgotam nesta revisão de literatura, porém, notou-se uma variedade de propósitos entre as pesquisas que envolvem livros didáticos, tais como: a representação de grupos e sujeitos (Pina, 2009); a construção da nação e da identidade brasileira (Bittencourt, 1993); os saberes e concepções difundidos, sua circulação (Leopoldino, 2019); e as práticas sociais prescritas (Sampaio, 2010; Duarte, 2015), dentre outros. No levantamento recente, também encontrei o entrecruzamento dos livros com outros tipos de fontes, tais como: os programas de ensino (Sampaio, 2010); as revistas e os jornais (Alcanfor, 2016).

As literaturas cívicas constituem uma trajetória de pesquisa bem estabelecida no campo da História da Educação, particularmente no início do século XX, embora haja um decréscimo no número de estudos realizados nas regiões norte e nordeste, em comparação com as demais regiões. Contudo, se destacam os estudos de Pina (2009) e Duarte (2015), com ênfase nas primeiras décadas republicanas nos estados da Bahia e do Pará, respectivamente. Ademais, não foram encontrados estudos que versam sobre as obras didáticas selecionadas no período de reforma do ensino primário da Bahia, ou direcionados às obras de Pedro Calmon e de Alberto de Assis. Ao longo desta pesquisa, apresento contribuições da tese de Rinaldo Leite (2005) que teceu relevantes considerações sobre a história da Bahia a partir de análises de trechos do livro escrito por Calmon, entretanto, na tese do autor não pretendeu analisar o livro didático. Portanto, a escrita desta pesquisa tem por finalidade contribuir para os estudos sobre a circulação de concepções civilizacionais no processo de modernização do ensino primário da Bahia a partir dos livros didáticos de História selecionados.

Pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa - Livros didáticos, intelectuais e concepções civilizatórias

Ao construir referências teóricas e metodológicas que dão suporte as análises realizadas nesta pesquisa foi necessário compreender conceitos e categorias do campo da História da educação. Já que o objeto da pesquisa se interessa pela produção e circulação de concepções impressas nos livros, também há diálogos com abordagens da História cultural. Uma observação importante remete-se a polissemia do gênero “livro didático” que será discutido mais adiante recorrendo às pesquisas de Choppin (2004; 2009). Como o conceito “livro didático” apenas se torna mais comumente utilizado a partir da década de 1940, as

buscas que envolveram o descritor “manuais didáticos” apontaram trabalhos mais concentrados nos finais do século XIX e início do XX, ao passo que o descritor “livros didáticos” indicou trabalhos que investigaram obras mais contemporâneas. Essa observação é relevante para o leitor compreender que ambas as expressões se referem aos livros escolares, como instrumentos dotados de uma normativa, assim como possíveis transmissores de valores, códigos e culturas.

Recorrendo ao inventário disponibilizado no banco de dados digital “Emmanuelle” é possível encontrar uma multiplicidade de denominações sobre os livros escolares, como: “compêndios” entre os portugueses, “cartillas” entre os espanhóis, “hornbook” entre os italianos; “palette” na Suíça, “manuels, livres scolaires ou livres de classe” entre os franceses (Choppin, 2009, p. 19-20). Essas terminologias variam entre os países ocidentais conforme uma variedade de aspectos, por exemplo: a finalidade dos livros, seu destino, o léxico, seus conteúdos e funções. Contudo, no decurso desta tese, o livro será considerado em sua função didática, isto é, “o livro que serve para ensinar”, nesse sentido busca adesão à adoção do termo português “livro didático” (Choppin, 2009, p. 21). No processo de elaboração deste texto, justifico que o uso do termo “manual escolar” quando mencionado ao longo do texto não configura prejuízo de sentido para a continuidade da proposta.

Ao longo da pesquisa, as referências aos demais trabalhos que também investigam essa temática podem incluir denominações como “manuais”, o que os remetem “ao mesmo tempo o texto e o ensino” (Choppin, 2009, p. 21). A partir da leitura deste autor compreendo que essa multiplicidade de termos e léxicos varia entre os sistemas educativos, épocas e culturas, ainda que os livros sejam adotados pelo “viés da evangelização e da colonização”. As incertezas quanto ao uso do termo, assim como sua diferenciação, configuram para o autor “se aventurar sobre um terreno escorregadio”, haja vista que a formulação de livros voltados para crianças é considerada um fenômeno recente. Nesse sentido, a partir dos estudos realizados sobre livros escolares pela International Association for Research on Textbooks and Educational Media, a definição de um manual ou textbook

pode incluir outros livros produzidos e publicados com um objetivo educativo, ou mesmo não importa qual livro utilizado em classe, constata que, depois dos anos 1970, prevalece na pesquisa em educação uma outra distinção, mais pragmática, mas também instável e discutível entre os manuais (textbooks) e os meios de ensino (teaching media) (Choppin, 2009, p. 59).

Além das classificações e tipologias, o livro escolar enquanto categoria pode ser definido por seu uso, de modo que as obras utilizadas em instituições de ensino são elevadas a essa categoria. Dois critérios são fundamentais para a definição dos livros escolares: o formal e o legal. O primeiro diz respeito aos conteúdos ensinados e dirigidos a um determinado nível de ensino de um programa escolar. O segundo diz respeito à avaliação e autorização legal desses livros. Como parte da cultura escrita, os livros didáticos de História ganham ênfase, além de transmitirem valores cívicos e patrióticos. Uma vez prescritos ou indicados pelos programas de ensino, os livros foram considerados adequados para o Estado. Nessa direção, compreendo que os livros possam contribuir para estabelecer práticas e condutas, buscando assegurar certo controle sobre determinado público.

Já pensando na transmissão de conhecimentos e saberes, na perspectiva de Choppin (2004, p. 554-555), os livros escolares exercem quatro funções, que sofrem variações. Essas alterações incluem a época, o modo como os livros são utilizados, o contexto socioeconômico no qual estão inseridos, as disciplinas escolares, e os níveis de ensino. Com sua “função referencial”, os livros se tornam “fiel a um programa de ensino” estando em acordo com as concepções que determinado grupo social acredita serem úteis a serem transmitidas aos alunos. Já em sua “função instrumental”, o livro “põe em prática, métodos de aprendizagem” que favorecem a apropriação de habilidades e métodos de análise. Assumindo a “função ideológica e cultural”, o livro se torna um instrumento de unidade a serviço dos estados nacionais, sendo essa sua mais antiga função ao construir identidades e ao se tornar um vetor da língua, da cultura e dos valores de seus dirigentes. Como “função documental”, os textos e imagens contidas nesses livros pretenderam desenvolver o espírito crítico e a autonomia do aluno. Deste modo, as contribuições do autor permitem dizer que os livros didáticos são um objeto cultural com múltiplas funções, que materializa os saberes de referência das diversas áreas das ciências e socializa os saberes dos autores.

Ao analisar livros didáticos de História nesta pesquisa interessa compreender o modo como seus paratextos, imagens e linguagens procuravam estabelecer normas, condutas ou até mesmo distinções sociais. O conjunto de discursos, bem como a linguagem utilizada em um texto, pode interferir na criação ou na transformação de uma imagem. Porém, é importante esclarecer que os livros não são capazes de transmitir conhecimentos e práticas, de forma isolada. Associado às disciplinas escolares, os livros didáticos podem influenciar a disciplinarização dos corpos, transmitir práticas sociais, culturais, modelar condutas e

comportamentos. Por essa razão, suas apropriações se alteram no tempo, assim como seus usos. Cabe mencionar que não é pretensão dos autores ou desta pesquisa investigar a apropriação dos saberes e concepções presentes nos livros. Especialmente, pelo fato que “os professores dispõem de uma ampla liberdade de manobra: a escola não é o lugar de rotina e da coação e o professor não é o agente de uma didática que lhe seria imposta de fora” (Julia, 2001, p. 33). A partir disso, conforme aponta esse referido autor, as escolas possuem uma dinâmica que lhe é própria, indo além do que está prescrito nos currículos, programas e nos próprios livros didáticos. Nessa perspectiva, este estudo não considera o espaço escolar como mero reproduzidor dos valores em voga e das concepções culturais e políticas partilhadas em determinado período, mas como um lugar de produção cultural a partir de práticas sociais e de sujeitos, tensões e disputas.

Reitero não ser uma pretensão desta tese demonstrar uma sequência lógica entre as concepções difundidas pelos livros didáticos e sua recepção por parte dos leitores. Aqui, se assinala que os livros apreendidos possuem limitado poder de aculturação, haja vista que “controlar o ato de leitura implica, no mínimo, atender a um conjunto de práticas de exclusão e de classificação” (Chartier, 2002, p. 09). Os leitores não assumem o lugar ocupado pelos autores e, desta forma, não podem se apropriar das mesmas intenções. Entretanto, interessa a esta pesquisa identificar os fragmentos entre a publicação e a circulação dos livros que são elementos que permitem questionar os desvios, reinterpretar as concepções e meios empregados pelos autores para esboçar o que pensavam sobre civilidade, civismo ou civilização.

Ao investigar as concepções difundidas em livros didáticos de História no âmbito da Reforma escolar da Bahia e as prescrições do Programa de ensino, a partir de 1925, esta pesquisa lança o questionamento sobre as razões que teriam justificado a escolha dos livros indicados pela diretoria de ensino. Considera-se que os livros, bem como o Programa de ensino, são instrumentos regulatórios, que contribuem para modelar condutas e pensamentos de alunos e professores, e “disciplinar os corpos e as práticas, modelar, pelo ordenamento regulado dos espaços, as condutas e os pensamentos” (Chartier, 2002, p. 60). Além disso, esta tese também se debruçou em investigar aspectos da vida dos autores e intelectuais, incluindo investigar os valores partilhados por eles nas instituições onde passaram e os acontecimentos que marcaram suas biografias. Esse percurso se justifica a fim de reunir elementos que deem luz aos sentidos e recursos empregados em suas narrativas nos livros didáticos.

Refletindo sobre os papéis exercidos pelos autores dos livros analisados, as considerações acerca da categoria de “intelectuais” proposta por Sirinelli (2004), conferiu a esta tese a possibilidade de conectar as trajetórias dos intelectuais às redes de sociabilidade, e aos espaços onde suas concepções, valores e ideais circularam. O objetivo foi ultrapassar as grandes correntes de pensamento, explorando as percepções individuais dos autores e sua transmissão a outros indivíduos. Essa abordagem teve como propósito entender “como os homens representam e se representam no mundo que os cerca” (Sirinelli, 2004, p. 03). A investigação exaustiva sobre as trajetórias e itinerários pelos quais os intelectuais perpassaram não será apresentada sequencialmente ao longo do texto.

Na busca por elementos que compusessem os itinerários formativos dos autores, encontrei traços que serão problematizados na medida em que forem necessários para a elucidação das questões centrais da pesquisa. Além de informações biográficas, localizei impressos e correspondências que apontam para a necessidade de examinar a relação entre os autores com as editoras, bem como suas participações em reformas educacionais, que ocorreram na década de 1920. Mas, é importante esclarecer que se tratou de pensar na circulação dos intelectuais e das concepções de civilização difundidas por Rocha Pombo, Pedro Calmon e Alberto de Assis sem a pretensão de esgotar os conhecimentos biográficos desses autores. Portanto, as concepções, valores e até instruções nos livros se difundiram não só por meio do prefácio, das introduções, das notas de rodapés e na forma como os autores se comunicavam com seus leitores, mas através de sua materialidade.

Em diálogo com Chartier, Rodrigues e Magalhães (2020) no processo de escrita dos livros, implicam diferentes técnicas, e intervenções. Acrescento, ainda, a relevância da linguagem empregada ao se dirigir aos alunos e professores na produção de subjetividades. Segundo Brito (2009), a adoção de expressões, como “nossa pátria” representa a intenção do autor em estabelecer um vínculo com o leitor. Embora não seja possível compreender como alunos e professores se apropriam de textos e materiais didáticos, Chartier (2002, p. 136) oferece uma possibilidade. Para esse autor, as práticas que estes textos adotam “são sempre criadoras de usos ou de representações que não são de forma alguma redutíveis à vontade dos produtores de discursos e de normas”. Ou seja, não há como afirmar que as apropriações

culturais dos livros foram meramente “aculturantes”¹⁰ ou capazes de moldar pensamentos e condutas.

Portanto, os livros didáticos foram selecionados com o intuito de conferir-lhes o papel de transmitirem concepções civilizatórias através da escrita e de outras linguagens, além das formas como elas foram expostas e organizadas. A partir da revisão de literatura supracitada, observou-se, entretanto, a dificuldade dos pesquisadores em examinar documentações com esse conteúdo nas escolas. Até mesmo a localização de livros didáticos das décadas anteriores se demonstrou um desafio, já que esses materiais didáticos chegam às escolas em quantidades numerosas, e são substituídos constantemente. Buscando superar esse desafio, o trabalho de Bittencourt (2004) apresenta alguns caminhos investigativos de pesquisa para submergir no “chão da escola” em investigações envolvendo materiais da cultura escrita escolar do século passado.

Acervos e fontes: abordagem e procedimentos metodológicos da pesquisa

Os livros didáticos de *História Nossa Pátria*, *História da Bahia* e *Vultos e Datas do Brasil*, que compõem o *corpus* desta pesquisa, foram examinados prioritariamente a partir dos seguintes critérios: a) as instruções e orientações que evocaram as concepções civilizatórias ao longo das narrativas sobre os conteúdos e História; b) os elementos da introdução, o prefácio e as notas para mestres e alunos e c) a linguagem utilizada em direção aos alunos e professores. Na busca de localizar os aspectos das evidências mencionadas, destaco nas narrativas de Rocha Pombo, Alberto de Assis e de Pedro Calmon elementos que se identificam e se afastam do Programa de ensino de 1925, prescrito após a Reforma do ensino primário.

Busca-se compreender as concepções civilizatórias nos livros didáticos mencionados realizando aproximações entre a História da educação com a História cultural, articulado a historicidade dos livros aos lugares de produção e circulação cultural, além de dimensões da linguística. Todas as considerações do texto se concentram em analisar os referidos livros a partir dos contextos “geográfico, histórico e cultural” que possuem um papel determinante na

¹⁰No diálogo com Choppin (2004, p. 553) aculturar seria uma função vinculada ainda às funções ideológica e cultural vinculadas ao livro didático no sentido de exercer um importante papel político, doutrinando jovens de maneira implícita ou explícita enquanto um vetor da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes.

análise de suas funções (Choppin, 2009, p. 67). Por isso, pensando nos aspectos sugeridos pelo autor, faz-se necessário esclarecer os percursos utilizados que corresponderam a alguns direcionamentos da pesquisa.

Para problematizar e analisar as fontes foi necessário trabalhar com categorias, que permitiram estabelecer classificações a partir do agrupamento de ideias (Gomes, 2007). Nessa perspectiva, a compreensão dos sentidos de civilização, civismo e civilidade publicados nos livros didáticos de Rocha Pombo, Alberto de Assis e Pedro Calmon contou com os procedimentos e técnicas da análise de conteúdo, como: “a categorização, inferência, descrição e interpretação” (Gomes, 2007, p. 87). Ainda que essa sequência não seja uma regra, adotei a sugestão da fragmentação do material a ser analisado. Isso envolve: a identificação de categorias, e a descrição da categorização para encontrar os “achados” que possibilitam fazer a análise com suas inferências críticas no processo de interpretação dos resultados.

Compreendendo que os livros fizeram parte de uma cultura escolar escrita, optou-se, assim, como referido, pela técnica da análise de conteúdo. Amparando-se no diálogo com Bauer (2002) os objetivos básicos desta análise concentram-se no texto onde se registram: “eventos, valores, regras e normas, entretenimento e traços do conflito e do argumento” de forma que esta técnica permita “reconstruir indicadores e cosmovisões, valores, atitudes, opiniões, preconceitos e estereótipos e compará-los entre as comunidades” (Bauer, 2002, p. 192). Em outras palavras, buscam-se nos livros: instruções sobre comportamentos, valores e regras sociais, códigos de conduta que se remetem ao que os autores do livro entendiam sobre aspectos civilizacionais e seus sentidos em meados dos anos 1920. Já as interpretações acerca das concepções verificadas seguem a perspectiva de Elias (1994) ao questionar um projeto civilizador em favor do Estado.

Mas, como se aplicam os procedimentos da técnica de conteúdo sobre a análise dos livros? Segundo Bauer (2002), são duas as dimensões principais: a sintática e a semântica. Enquanto a primeira se dá a partir dos transmissores, sinais e suas inter-relações, a sintaxe descreve como algo é dito ou escrito. Na identificação das concepções civilizatórias, observou-se nos livros: o número de vezes em que os sinônimos de civilização, civilizado (a), civismo e civilidade foram expressos nas obras; como os autores se dirigiam aos leitores – utilizando expressões em letras maiúsculas, grifadas, ou em negrito, por exemplo. Ao analisar as expressões encontradas, a classificação ou categorização de elementos reunidos levou em

conta, critérios “semânticos”, “sintáticos”, “léxicos” e “expressivos” (Gomes, 2007, p. 89). Em outras palavras, podem ser encontradas categorias referentes à temática, aos verbos, adjetivos e advérbios presentes nas orações, ao ordenamento interno e aos problemas de linguagens nelas encontrados.

Para interpretar as expressões nos livros foram utilizadas perguntas, como: “o que conduziu a um determinado enunciado? Quais as consequências que um determinado enunciado vai provavelmente provocar?” Essas perguntas foram destinadas aos livros analisados, objetivando indagar as técnicas utilizadas pelos autores em direção ao público leitor, de acordo com o diálogo com Bardin (1979) e Gomes (2007, p. 90). Essa é uma etapa realizada entre os momentos da descrição e da interpretação das características encontradas no texto. Por fim, o processo de interpretação também implica em ir além do material analisado, procurando articulá-lo aos fatores que determinaram suas características. Assim, foi preciso investigar os vestígios das trajetórias dos autores dos livros a fim de indagar os propósitos daqueles que as produzem ou reproduzem, códigos, regras ou modelos, estruturas e em quais processos históricos estão circunscritas.

Na direção apontada por Brito (2009, p. 22), compreende-se a linguagem escrita como “produtora de consciência e da formação de sujeitos históricos”. Concordando com a abordagem do autor, busca-se nos livros didáticos e nas falas de seus autores, o modo como as linguagens foram direcionadas aos diferentes leitores, considerando que os indivíduos poderiam tanto se apropriar, quanto reconhecer que elas também estivessem imbricadas em relações de disputa. Examinando as linguagens usadas pelos autores em suas narrativas didáticas, é possível encontrar tensões e encontros com outros autores que objetivavam produzir informações que se aproximavam ou desqualificavam determinadas práticas sociais.

Dialogando com Williams, a pesquisa de Brito (2009) buscou compreender a linguagem além da comunicação de ideias, mas como um elemento constitutivo das “práticas sociais materiais”, nas quais a própria linguagem é um tipo de prática material (Williams, 1979, p. 165). Ao ser apresentada para recepções coletivas, as linguagens nos livros didáticos estão inseridas em relações sociais, assim como produzem subjetividades e se tornam parte ativa das construções de sentidos no mundo que vivemos. Deste modo, a partir das leituras dos autores e considerando a exposição das técnicas e abordagens metodológicas explanadas, compreendeu-se que as linguagens se tornam manifestações que produzem sentidos e significados constitutivos de sujeitos e culturas.

Reitera-se a inviabilidade em realizar uma História da leitura dos livros, assim como sobre seus usos, em razão da ausência dos registros de leitura e da própria manutenção dos acervos físicos das instituições escolares. Por isso, esta pesquisa se delimitou em investigar nos livros didáticos as concepções civilizatórias baseadas em seu processo de produção e circulação, suscitando possibilidades para pensar as aproximações e distanciamentos em relação às prescrições de práticas previstas no Programa de ensino de 1925.

O Programa de ensino foi apresentado pela gestão de Góes Calmon no bojo de medidas somadas à reforma educacional que foram consideradas modernas. Nesse documento se destacam as seguintes temáticas no âmbito do ensino de História: os grandes homens da História do Brasil e da História da Bahia; a formação identitária brasileira, incluindo-se indígenas e negros; o papel da Igreja católica; as defesas contra os ataques estrangeiros e os conflitos internos; as inovações como os telégrafos, estradas de ferro, submarinos, portos e o saneamento; as civilizações no interior, incluindo bandeiras, os elementos em torno da mineração e a escravização de negros e, por fim; os aspectos que constituíram a República. Após esse exame do Programa de ensino, foi possível delimitar a análise dos livros didáticos, permitindo encontrar as concepções nos livros a partir das narrativas dos momentos e aspectos históricos destacados.

É preciso estar atento ao contexto no qual os referidos livros foram publicados, articulando sua produção ao cenário político da Bahia e do país na década de 1920 do século XX. Para isso, as fontes analisadas foram: a reforma propriamente dita e seu Programa de ensino para a educação primária, de 1925 e na busca em compreender a sociedade e os projetos educacionais da Bahia, foram consideradas outros documentos: dados estatísticos e relatórios da gestão educacional e do governo da Bahia e correspondências. A fim de compreender a produção e a circulação dos livros, a pesquisa se direcionou para as fontes que trouxeram evidências das trajetórias dos autores, como: biografias; aspectos editoriais; discursos desses intelectuais em jornais, revistas, e em outras instituições; críticas e considerações sobre eles e acerca de suas obras em periódicos.

Contudo, nas primeiras décadas do século XX, o saber histórico ensinado tinha nos livros didáticos um instrumento metodológico com a função de transpor uma suposta veracidade através da História dita oficial. Em seus lugares de produção, algumas escolhas foram feitas, assim como a recepção desses saberes em salas mobilizou outras culturas. Portanto, foi preciso tecer indagações acerca dos espaços institucionais de onde esses autores

escreveram, e quais práticas e estratégias estiveram reguladas por outros instrumentos políticos oficiais ou não oficiais. Entre a documentação pesquisada, interessam os anseios e valores, as crenças e atitudes, relacionadas às concepções civilizatórias dos autores.

Considerando o recorte temporal desta pesquisa, entre 1925 e 1933, é preciso ponderar que os autores e intelectuais tiveram seus nomes atribuídos às informações presentes em cada livro, de modo que suas narrativas, bem como seus equívocos, os tornaram responsáveis por saberes de referência a serem ensinados. Isso não significa dizer que a seleção das obras *Vultos e datas do Brasil* de 1922 de Alberto de Assis, *História da Bahia* de 1927 de Pedro Calmon e de *Nossa Pátria* de 1917¹¹ de Rocha Pombo assegurou as apropriações de conceitos e ideias difundidas por essas obras. Ou seja, não se pode afirmar que os sujeitos que compuseram a cultura escolar, reproduziram as concepções e instruções dos livros ou do Programa de ensino. Afinal, há diferenças entre o que está posto nos livros e sua execução nas salas de aulas das diferentes regiões brasileiras. Ao exercer papéis distintos em grupos e instituições, esses intelectuais também influenciaram na formação e na prescrição de práticas escolares, assim como na circulação de saberes, valores e concepções distintas. Por isso, vislumbrou-se encontrar em suas relações e redes de sociabilidade os indícios de práticas modeladoras, comportamentos e valores civilizacionais, aplicados ao Programa e a reforma instituída pelo governo Góes Calmon em 1925.

É preciso reconhecer os limites dos caminhos metodológicos assumidos em razão do recorte temporal adotado nessa pesquisa, já que as edições de livros didáticos sofreram grandes mudanças na contemporaneidade e, geralmente, não tem mais seus conhecimentos vinculados a um único responsável. Por isso, reitera-se que em seus papéis, os livros didáticos podem variar segundo o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização, de acordo com Choppin (2009). Nessa direção, as pesquisas vêm avançando ao assinalarem informações que estão além do seu conteúdo didático ao examinar prefácios, prólogos, advertências, introduções. Para além de análises, envolvendo os conteúdos dos livros didáticos, isto é, os saberes de referência, vêm sendo investigados os paratextos e a materialidade das obras. Nestes espaços, é possível vislumbrar mensagens dos autores e expectativas de possíveis diálogos direcionados tanto aos

¹¹Durante o desenvolvimento da tese, encontrou-se a 85ª edição do livro *Nossa Pátria*, datada em 1967. Não se pode afirmar qual edição foi adquirida pelo estado da Bahia, durante a Reforma do ensino primário, de 1925. Por essa razão, optou-se pela análise da versão de 1917 por ser a versão encontrada que mais se aproxima do período analisado nessa pesquisa.

professores, como aos alunos e famílias, com o intuito de se comunicarem com as autoridades (Bittencourt, 2004).

O cruzamento entre os livros e o Programa de ensino de 1925 forneceu pistas acerca do leitor e do cidadão que a escola primária da Bahia desejou formar. Por meio das leituras das duas fontes supracitadas, verifica-se a intencionalidade dos órgãos dirigentes e dos autores dos livros didáticos, que procuravam seguir essas recomendações até mesmo para que suas obras fossem aceitas e recomendadas pelos órgãos públicos. A esse respeito, retomo a discussão sobre a materialidade dos impressos, dialogando com as perspectivas da História cultural para compreender as possibilidades em torno do leitor visado. Ora, o leitor visado é aquele imaginado por autores e editores quando produziram as narrativas que compuseram os livros. Contudo, considerando que a investigação em torno desses leitores é um desafio, haja vista as limitações envolvendo seus procedimentos, os impressos vêm sendo analisados a partir de indícios que permitam reconstruir esse leitor (Galvão e Melo, 2019, p. 226). Por isso, texto e impresso, ainda que indissociáveis, são considerados a partir das “estratégias discursivas” e “intenções do autor” e aqueles dispositivos em torno da forma de comunicação, isto é, o que dá suporte aos textos, segundo as autoras. Assim, há signos encontrados durante a leitura que permitem imaginar esse leitor visado.

Ressalta-se que as narrativas históricas propostas nos livros, assim como as concepções em torno dos aspectos civilizacionais, não foram pensadas exclusivamente para as escolas da Bahia. É sabido que a escolha de materiais didáticos é mais recente em relação ao período no qual a investigação se debruça¹². Por essa razão se nutriu o interesse em trabalhar a hipótese se os livros adotados foram indicados enquanto suportes da transmissão de valores e concepções civilizatórias partilhadas pela diretoria de ensino liderada por Anísio Teixeira, que fez parte dos esforços de modernização no decorrer da década de 1920. Como assinala Sérgio Miceli (1979) a inspiração para a chamada modernização ocorreu com base nos sistemas americano e europeu em relação ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

No Programa de 1925, havia no dispositivo III tratava especificamente sobre os livros prescritos. O documento concedia uma prerrogativa que permitia aos professores de quaisquer

¹²Embora o Instituto Nacional do Livro (INL) fosse criado pelo Decreto – Lei n.º 93, de 21 de dezembro de 1937, nos anos seguintes o que se instituiu, na verdade, foi uma política de legislação para tratar da produção, controle e divulgação das obras. Ainda que a legislação considere o ano de 1945 como um marco a designar ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos, foi apenas em 1985, com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que os professores passaram a indicar os livros a serem adotados. Também foi a partir do PNLD que a avaliação das obras, assim como os critérios de qualidade, passaram a ser considerados, de fato.

disciplinas indicarem livros didáticos, desde que fossem comunicados ao inspetor escolar (Teixeira, 1925a). Ademais, o Programa de ensino de 1925 foi apresentado meses antes que a Reforma de Góes Calmon fosse efetivada. Contudo, os livros adotados oficialmente eram de uso obrigatório, ficando proibida sua alteração. Durante a realização da pesquisa não foram encontrados documentos que possibilitassem averiguar discordâncias em relação aos livros selecionados. A segunda seção desta tese analisa a circulação dos autores Pedro Calmon, Rocha Pombo e Alberto de Assis e de suas obras a partir das consultas em revistas e jornais. Deste modo, considero que os jornais e revistas são instrumentos que permitem compreender como os autores, assim como suas obras, foram considerados na sociedade e no contexto em que viveram.

Ao articular os livros e outras fontes, como o Programa de Ensino e a própria Reforma de 1925 tornou-se possível examinar saberes, referências a métodos educacionais e modelos de pensamento provenientes do exterior da escola, veiculados por ela e ligados às relações de poder. Assim, ritos e conteúdos escolares vinculam-se à política, sendo apropriados pela escola que se reinventa em seus protocolos, modos e cerimônias. Nesse sentido

É preciso, ainda, que fique claro que, quando se diz que a escola tem por alicerce a base de um ensino manifesto dos saberes, de um ensino tácito de valores e de atitudes, quando se diz ainda que a escola fala por meio do exemplo, não se está a considerar o mérito nem dos saberes ensinados, nem dos valores ministrados, das atitudes inculcadas ou dos exemplos perfilhados. Justamente por ser um território inscrito em relações de conflito e em espaços de poder, é necessário indagar - como já observou alhures António Nóvoa - a quais saberes, valores, atitudes e exemplos a escola têm historicamente se associado, naquilo que Nóvoa nomeará de “intencionalidade pedagógica” (Boto, 2014, p. 105).

Os diálogos com Nóvoa trazidos a lume por Boto instigam a indagar as intencionalidades pedagógicas daqueles que pensaram a Reforma do ensino na Bahia de 1925, assim como o projeto educacional pensado e partilhado pela diretoria de ensino.

Tendo em vista que os livros estão inseridos em um “contexto regulador”, como assinala Choppin (2004, p. 554), justifico a utilização das fontes oficiais do governo do estado da Bahia para compreender o contexto de adoção desses materiais didáticos. Partilho da direção indicada por Galvão e Batista (2008, p. 179-180), considerando-se que na análise de livros didáticos as fontes oficiais vêm sendo ressignificadas como “versões do passado” que procuram “instituir, normatizar aquilo que constitui o dever ser”. Deste modo, a articulação entre os livros e o Programa de ensino prescrito na Reforma de Góes Calmon permite pensar

em uma projeção imaginada como ideal para o cotidiano das escolas e a partir de quais processos elas eram colocadas em funcionamento. A partir dessas fontes, tornou-se possível suscitar as estratégias usadas por aqueles responsáveis pela adoção dos livros nas escolas, sugerindo “indicações de usos e apropriações dos livros no cotidiano escolar” (Galvão; Batista, 2008, p. 181). Por essa razão, os discursos de Góes Calmon, Anísio Teixeira e de outros membros vinculados à reforma escolar são mencionados e analisados ao longo da pesquisa.

Além da relevância dos livros didáticos enquanto objeto e fonte, identificou-se que a circulação de práticas e ideias pedagógicas também ocorreu através das Revistas de Educação ligadas a Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada em 1924 (Sampaio, 2010, p. 24). O que significa dizer que as revistas nos estados brasileiros podem ser um instrumento para verificação de correntes de pensamento distintas. Ademais, Schueler e Magaldi (2009, p. 43) assinalam que a ABE passou a se situar, em grande medida, como porta-voz da "causa educacional" e como espaço privilegiado de debates em torno de projetos educacionais vinculados aos projetos voltados para a construção da nação.

Os impressos, escritos por professores e intelectuais da diretoria, também apresentavam menções às práticas de civilidade que deveriam ser partilhadas pelos professores nas escolas baianas, assim como instruções necessárias ao desenvolvimento do alunado na Nova Escola e para o progresso da nação. Dentre alguns dos títulos identificados nas Revistas, estavam: “Sugestões para reorganização progressiva do *systema* educacional bahiano”, “Educação cívica e sociologia”; “Porque Escola Nova”; “O espírito tradicional e a educação do povo”, dentre muitos outros produzidos entre os anos de 1929 e 1936. Assim, foi possível evidenciar que o processo civilizatório estava “além dos conteúdos dos compêndios de leitura elementar. Mas estava também presente nas revistas do magistério [...]” (Boto, 2019, p. 11). Partindo do diálogo com a autora, retomo as questões motivacionais desta pesquisa, ao indagar se as revistas, assim como os livros, fizeram parte de uma estratégia para modernizar o ensino em prol dos ideais escolanovistas.

Apesar dos periódicos não serem o objeto central da pesquisa, encontrá-los possibilitou aprofundar a compreensão acerca do contexto político e ideológico. Além disso, proporcionaram uma visão mais ampla sobre a circulação de concepções no ensino de História, a educação cívica e as práticas educativas, difundidas através dos textos apresentados nos impressos consultados. A relevância desse encontro permite ensejar rastros

de estratégias e ideias entre professores e outros sujeitos, indo além de instruções normativas e dos ideais presentes nos livros didáticos. Considerar os periódicos nesta pesquisa implicou em compreender o espaço educacional no qual os livros didáticos de História foram adotados e, por conseguinte, possibilita entender o modo como as concepções cívicas no período foram compartilhadas. Em outras palavras, de acordo com Galvão e Melo (2019, p. 230-231) os conteúdos dos textos têm sido analisados, tanto qualitativamente quanto quantitativamente, o que significa analisar “tanto o conteúdo quanto o lugar/relevância por ele ocupado no impresso, cruzando esses dados com informações mais amplas sobre os múltiplos contextos em que se inscreviam”. Deste modo, a partir do diálogo com as autoras compreendo que no processo de análise da cultura escrita, como os livros, seja relevante observar outras fontes complementares, a fim de considerar o processo de construção dos sentidos ao invés de apenas interpretar os conteúdos.

Como esta pesquisa não esteve concentrada em uma única instituição, a investigação a partir da revisão de literatura envolvendo o contexto político e educacional da Bahia procedeu a partir da busca em vários espaços. Alguns desses incluem acervos digitais, como: a Biblioteca virtual Anísio Teixeira; o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC); e a Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. Nesta busca, foram utilizados os seguintes descritores: “ensino primário”; “livros didáticos”; “civilização” e “civildade”; “programa de ensino” e “reforma do ensino primário”, respeitando-se as balizas cronológicas entre os anos de 1920 e 1933. Além dos levantamentos até aqui descritos, uma nova pesquisa foi utilizada para averiguar amiúde as trajetórias dos autores. Embora houvesse o interesse predominante pelos arquivos baianos, algumas exceções serão notadas ao longo do texto. Isso se deve às interações e redes de sociabilidades entre os autores e outros sujeitos, especialmente, durante solenidades e eventos. Para isso, contou-se com os arquivos: do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB); Instituto Geográfico e Histórico da Bahia (IGHB); da Biblioteca Pública Estadual da Bahia – setor de obras raras; além do Arquivo Municipal de Salvador; da Academia Brasileira de Letras (ABL), e da Academia de Letras da Bahia (ALB).

Já a busca pelos livros didáticos ocorreu de forma mais ampla, haja vista que os materiais didáticos nas escolas geralmente não dispõem de espaço físico para sua manutenção em longo prazo. Na revisão de literatura foram observadas menções a acervos que possibilitaram o desenvolvimento de teses e dissertações, já que os livros didáticos tendem a

ser desconsiderados como um documento de relevância a ser arquivado para a posteridade. Assim, justifica-se o papel desenvolvido pelo alemão Georg-Eckert *Institute for International Textbook Research*, fundado em 1975. Em seguida, Alain Choppin, um dos autores mais citados dentre os trabalhos sobre livros escolares, criou o “*Emmanuelle*”, um programa de pesquisa coordenado pelo próprio pesquisador, em 1980, que reúne uma vasta bibliografia sobre livros escolares franceses desde 1789, e está ligado ao *Institut National de Recherche Pédagogique* da França (INRP). Já na década de 1990 surgiu a Associação para Pesquisa em Livros Didáticos e Mídia Educacional ou *International Association for Research on Textbooks and Educational Media* (IARTEM), que desde 1991 organiza conferências internacionais e está vinculada ao Departamento de Línguas e Estudos Literários da Universidade do Sudeste da Noruega (USN). Ainda em 1992 foi criado o Centro de *Investigación MANES* buscando estudar manuais escolares produzidos em Portugal, Espanha e na América Latina entre os séculos XIX e XX. Já nos anos de 2006 foi criado o *Centro Internacional de la Cultura Escolar* (CEINCE) vinculado a Universidade de Valladolid, Burgos e Salamanca, também na Espanha, presidido pelo professor Agustín Escolano Benito. No Brasil, a partir de 2004, desenvolveu-se o projeto Educação e Memória: Organização de Acervos de Livros Didáticos, sob a coordenação da professora Circe Bittencourt. O projeto contou com o apoio internacional da rede “*Emmanuelle*” desdobrando-se ainda na organização da Biblioteca do Livro Didático (BLD) e do banco de dados de Livros Escolares Brasileiros (LIVRES) na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Também na USP cabe ressaltar o relevante papel do acervo organizado pelo Laboratório de Ensino e Material didático (LEMAD) fundado em 2008. Ainda que os arquivos desta tese não tenham partido desses acervos, grande parte das referências da pesquisa contou com sua disponibilização.

Outros acervos nas diferentes regiões do Brasil também são destinados a divulgarem estudos e informações sobre os livros didáticos, como o: repositório Tatu da Unipampa; repositório institucional de impressos e manuais da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); acervo digital da biblioteca da Câmara e do Senado a partir da Coleção Biblioteca Básica Brasileira; e o Núcleo de Documentação e Memória (NUDOM) vinculado ao

COLÉGIO PEDRO II¹³. Nestes locais, é possível encontrar obras raras, livros de leitura, literatura e alfabetização, que fizeram parte da história brasileira em torno dos materiais didáticos entre o final do século XIX e meados do XX. No decurso da busca pelos livros didáticos, foram utilizados os descritores: “manuais didáticos” e “livros didáticos”, onde foram encontrados os livros que usados não apenas na Bahia, como nos diversos estados brasileiros em diferentes períodos históricos. Embora fossem identificadas outras produções de Rocha Pombo e de Pedro Calmon nestes acervos, não foram encontradas referências a Alberto de Assis. No entanto, as buscas pelas edições de *Nossa Pátria* de 1917, *Vultos e datas do Brasil* de 1922, assim como *História da Bahia* de 1927 não foram identificadas em um único espaço. As obras foram encontradas respectivamente no NUDOM, no Arquivo Público e Histórico do Município de Rio Claro “Oscar de Arruda Penteadó” (APMRC)¹⁴ na Coleção Roberto Palmari, e no acervo digital de sebos intitulado “Estante Virtual”.

Estrutura e organização da tese

Considerando os objetivos desta tese, ela foi organizada em quatro partes. Nesta primeira apresentou as motivações da pesquisa, a problemática, os principais objetivos, a relevância e os desafios encontrados no decurso dessa escrita, fez a apresentação de referências da literatura e apresentou os pressupostos teórico-metodológicos que nortearam as escolhas e delimitações assumidas, além de indicar as fontes e acervos consultados para a construção desta tese. Ademais, também foram registrados os desafios que alteraram o seu desenvolvimento, uma vez que esse percurso não se deu de forma linear.

A segunda parte apresenta a Reforma do ensino primário na Bahia, de 1925 e a prescrição do primeiro Programa oficial onde se encontram indicados os livros de Rocha Pombo, Alberto de Assis e de Pedro Calmon. Nesta seção, se verificam aspectos políticos e culturais da Bahia dos anos 1920 que antecipam a reforma escolar, além de situar o estado entre as lutas nacionais contra o analfabetismo. Na sequência, apresentam-se os interesses

¹³NUDOM – Núcleo de Documentação e Memória – Colégio Pedro II. Disponível em: https://www.cp2.g12.br/estrutura_organizacional_propgpec/diretorias_propgpec/189-programas_interdisciplinares/nudom/1487-n%C3%BAcleo-de-documenta%C3%A7%C3%A3o-e-mem%C3%B3ria-nudom.html

¹⁴A Coleção Roberto Palmari possui obras de editoras diversas entre 1900 a 1993. Ver mais em: Arquivo Público e Histórico do Município de Rio Claro “Oscar de Arruda Penteadó” (APMRC). Disponível em: https://aphrioclaro.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/09/APHRC_CRP_Biblioteca-559.pdf

políticos envolvidos na prescrição do primeiro Programa de ensino oficialmente instituído, assim como a mobilização em torno das disciplinas escolares. Em sua última subseção, se discute ainda o papel dos livros didáticos no contexto de difusão dos ideais republicanos e de modernização escolar a partir das fontes reguladoras, como a própria legislação que instituiu a Reforma e seu Programa de ensino.

Na terceira parte, apresentam-se os caminhos não lineares responsáveis pela busca da trajetória dos autores, Rocha Pombo, Alberto de Assis, e Pedro Calmon. Neste espaço há informações sobre as redes de sociabilidade desses intelectuais e as instituições onde atuaram. Foi possível observar que as diferenças em suas trajetórias podem ter contribuído para a legitimação desses intelectuais na condição de autores de livros didáticos. Contudo, a partir das consultas a correspondências e periódicos, como jornais e revistas que divulgaram comentários e avaliações sobre as obras, também foram encontrados desafios e críticas na circulação desses intelectuais. Na subseção final desta parte, espera-se que os elementos reunidos consigam demonstrar diferenças entre os ideais de educação e civilidade pretendidos para a mocidade publicados pelos referidos autores. Para isso, são apresentadas informações sobre a materialidade das três obras, como os aspectos editoriais que caracterizam e diferenciam a estrutura utilizada por cada autor.

Na quarta e última parte, apresentam-se as análises dos livros didáticos *Nossa Pátria*, *Vultos e datas do Brasil* e *História da Bahia*, incluindo os paratextos, as imagens e uma tabela informativa com os dados das obras. A subseção inicial indica os sentidos de civilização, civismo, civilidade e civilizado (a) de acordo com um dicionário de sinônimos produzido no Brasil no início do século XX da autoria de Rocha Pombo. Essa referência extraída da ABL possibilitou identificar como os sentidos de civilização, civilidade, civismo, e seus sinônimos, eram compreendidos nas primeiras décadas republicanas. Fazendo alusão ao dicionário, a subseção seguinte organizou em tabelas, seguidas de análises sobre a sequência de expressões similares nos livros e os sentidos de seus usos. Essa busca levou ao último momento da pesquisa, que teve a intenção de indicar possíveis conexões entre as concepções civilizatórias presentes nos livros e as orientações previstas no Programa de ensino prescrito de 1925.

Por fim, as considerações finais dialogam e inter-relacionam as quatro partes da pesquisa, apresentando desafios encontrados, e possibilidades para outros pesquisadores.

2. A REFORMA DO ENSINO PRIMÁRIO DA BAHIA: INSTRUMENTOS DE UM PROJETO CIVILIZATÓRIO

Nesta seção, a discussão envereda pela História da educação da Bahia, atendendo a um dos objetivos específicos da pesquisa: compreender o projeto de reforma do ensino primário a partir da prescrição de livros didáticos de história. Para isso, foi necessária a retomada do contexto educacional de 1920 e início dos anos 1930 na Bahia, que revelou as lutas pelo fim do analfabetismo no cenário político interno. Ademais, é preciso situar a Bahia em um movimento de disparidades e instabilidade no processo de consolidação republicana.

O primeiro tópico da seção abrange o recorte temporal de 1920 a 1928, período que se caracteriza por uma série de medidas em prol da modernização do ensino primário desencadeadas em nome do progresso e da civilização. Destaco ainda as finalidades da educação primária, assim como os sentidos de “civilizar” por meio de instruções aos alunos e professores. Entre as instruções civilizacionais, foram encontradas a adoção de hábitos higienistas como práticas regulatórias, que apontavam para a organização e distribuição do tempo e a readequação de espaços na proposta de construção de prédios escolares. Na primeira parte desse debate analisam-se os instrumentos regulatórios que fundamentaram a Reforma do ensino primário de 1925, destacando-se algumas falas de Góes Calmon e de Anísio Teixeira nesse processo. Em seguida, são apresentados os dados do censo de 1920, incluindo o número de matriculados, alfabetizados e leitores na Bahia e no Brasil. No segundo momento, analisam-se os trechos da lei que instituiu a Reforma do ensino de 1925 e o primeiro Programa oficialmente inserido no estado. No terceiro e último momento deste capítulo, são apresentados os livros didáticos selecionados para a Bahia, seus autores, editoras, a quantidade de exemplares adquiridos e algumas de suas ideias principais.

2.1 A Reforma do ensino primário de 1925: a alfabetização do “ilota sertanejo”

Para compreender a situação do ensino primário na Bahia no início do século XX, é preciso ressaltar elementos que compuseram a história local e nacional, que antecederam as iniciativas do governo de Góes Calmon. No âmbito nacional, o cenário das primeiras décadas do século XX se consolidou com uma padronização nos costumes considerados modernos, especialmente, no que diz respeito à liberdade, as funções do corpo e regras de comportamento (Elias, 1994). Assim, o ano 1920 é um marco dos pensamentos entusiastas e

otimistas direcionados para as reformas educacionais, que contaram com a participação de intelectuais e educadores. O período também foi marcado por insatisfações na condução política mantida pelas oligarquias ao longo da Primeira República, pela organização do Partido Comunista do Brasil, além das manifestações tenentistas e as críticas à Semana de Arte Moderna, em 1922. Esses elementos são indicativos das manifestações sociais contrárias à conjuntura política brasileira. Ainda que a República fosse genericamente compreendida como um sinônimo de progresso, a maior parte da população nem sequer sabia ler e escrever. O recenseamento de 1920 acirrava a preocupação com a educação, já que a 80% da população era analfabeta, na proximidade das comemorações pelo Centenário da independência da nação. Além de vexatória, essa condição era uma contradição para quem desejava ingressar na “moderna civilização” (Nagle, 2009, p. 128).

Na Bahia, o cenário após a Primeira Guerra de 1920 contou com crises econômicas vinculadas ao setor agrícola, a marginalização em razão das reformas urbanas, greves de trabalhadores e fechamentos de escolas no setor educacional. O estudo de Leite (2005, p. 249-250) observou que houve um período de “recuperação” entre 1906 e 1928, ocasionado pelo restabelecimento e incremento na produção dos produtos agrícolas, reforçando o “sentido agroexportador”, também vinculado ao cenário pós-guerra. Contudo, esse desenvolvimento econômico não se refletiu no âmbito educacional. Segundo Luz (2009) uma série de questões internas se contrastavam com a ampliação das avenidas do governo de José Joaquim Seabra. Essa alusão é realizada pelo autor para demonstrar que as reformas urbanas foram desacompanhadas de melhorias no setor educacional. No mesmo período, houve a falta de pagamento e a consequente greve de professores do estado, de 1918 e o fechamento das escolas, escondendo problemas com a falta de esgoto, água, além de uma pobreza lastimável nas ruas. Ao concordar com o autor, Leal (2020) assinala que o professorado entendeu que a República não o respeitava

Em consequência da extrema penúria, os professores André Avelino e Leonídio Marques Monteiro haviam morrido de fome, depois de torturados por agiotas. Assim, uma revolta emergiu e os professores reivindicaram legalmente seus direitos e, como resposta dos poderes municipais, foram castigados pelo intendente com a pena de suspensão. Visando desqualificar o movimento, o Jornal A Noite, do Rio de Janeiro, publicava os acontecimentos da Bahia sob o título ‘Mas que revoltante bandalheira na Bahia’ (Leal, 2020, p. 20).

Levanto em conta a influência dos efeitos econômicos sobre o desenvolvimento educacional, é preciso mencionar a redução da participação da Bahia na economia nacional:

“de 5% para 3%” e condições precárias no cumprimento dos compromissos financeiros com o seu funcionalismo público (Leite, 2005, p. 251). As dificuldades apresentadas se contrastavam com o desenvolvimento esperado, assim como dificultavam a expansão da escolarização.

Ao compreender o cenário educacional na Bahia dos anos 1920 é preciso recuar no tempo e apresentar alguns dados, incluindo a quantidade de escolas primárias e de alunos matriculados. No governo estadual de José Marcelino de Souza foram criadas: 304 escolas elementares¹⁵ nas cidades, vilas e sedes paroquiais; 45 escolas complementares nas sedes das comarcas consideradas mais importantes, através da Lei n.º 579, de 04 de agosto de 1904. Até aquele momento, havia um desafio em apresentar amostras referentes ao número correto de matrículas e daqueles que frequentavam as escolas em razão dos municípios não coletarem corretamente as informações, segundo a gestão do governo de Marcelino de Souza.

Tabela 1: informações sobre o ensino primário da Bahia em 1905

Número total de escolas de ensino primário	581
Número de escolas de ensino primário em Salvador	100
Número de alunos matriculados	23.969
Número de alunos que frequentavam as escolas em Salvador	3.764

Fonte: tabela gerada pela autora, com base nos dados divulgados em 1905 pelo Relatório dos presidentes dos estados brasileiros (BA). Disponível em: <https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=720887x&Pesq=matriculados&pagfis=1358> Acesso em 25 jul. 2023.

Em 1905 havia um total de 23.969 alunos matriculados nas escolas de ensino primário, mas apenas o município de Salvador possuía um controle sobre o número de frequência entre seus 5.292 alunos, enquanto os demais municípios nem sequer possuíam esse registro. Na primeira década republicana, o estado enfrentava ainda uma série de entraves de ordem financeira que não podem ser dissociadas das questões educacionais. As crises econômicas naquele período se davam em razão da peste bubônica, da varíola e o beribéri, mas se somavam a outras razões. Havia o desequilíbrio orçamentário do estado, sua inferioridade

¹⁵O uso do termo elementar se refere as escolas de ensino primário de quatro anos. Outra expressão que poderá ser encontrada nesse período remete as escolas complementares, destinadas aos alunos mais velhos, de 13 a 16 anos, que completavam seus estudos em 3 anos. Contudo, segundo Miguel *et al.* (2021, p. 11) a escola complementar: “não se generalizou na Bahia na Primeira República. Esteve presente, principalmente, nas escolas anexas à Escola Normal e em escolas particulares”.

industrial, secas frequentes, prolongadas, e as dificuldades na comunicação entre centros produtores de fumo, cacau, e café e outros centros comerciais. Para todos esses argumentos apresentados, a propaganda da instrução e o aperfeiçoamento do trabalho soavam como uma das promessas de melhoria para os “embaraços econômicos” que causavam tantos males. Os elementos desse período de crise também foram apontados por Leite (2005) acentuando um momento de flutuações no comércio, que envolveu o cacau, a estagnação do preço do fumo e as dificuldades com a venda do açúcar, entre 1897 e 1905.

A Bahia permanecia uma “terra de oligarquias”, sem coesão partidária e caracterizada pelos vínculos políticos com o interior, que se manifestavam na fragilidade do governo (Luz, 2009, p. 23). Nesse cenário, os interesses em relação à educação eram descoordenados de ações concretas e efetivas, somando-se ainda o quadro de distribuição desigual da população baiana em seus municípios. No governo de José Joaquim Seabra, entre 1912 e 1916, a modernização urbana se contrastava com um ensino primário que apresentava dificuldades em seu desenvolvimento. Entre 1913 e 1914, o governo seabrista aprovou respectivamente a criação de um Museu-Escola e a Reforma do ensino, mas segundo Luz (2009, p. 50), os índices do ensino primário não mudaram muito, de modo que as matrículas “não atingiam a 2% da população total do estado”.

Tabela 2: ensino primário em 1912 – movimento das escolas elementares do interior do estado da Bahia

Número de alunos nas escolas estaduais elementares	1910	1911	1912
Meninos matriculados	13.282	13.613	13.396
Meninas matriculadas	10.898	11.776	11.759
Número total de alunos matriculados	24.180	25.389	25.695
Meninos que frequentavam as escolas	9.446	9.918	10.222
Meninas que frequentavam as escolas	8.308	8.723	8.828
Número total de alunos que frequentavam as escolas	17.754	18.641	19.050

Fonte: tabela gerada pela autora, com base nos dados divulgados em 1913 pelo Relatório dos presidentes dos estados brasileiros (BA). Disponível em: <https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=720887x&Pesq=matriculados&pagfis=2162> Acesso em 25 jul. 2023.

Segundo Luz (2009) a situação educacional na Bahia no governo seguinte, com Antonio Moniz (1916-1920) não se alterou significativamente, embora nesse governo se destacassem o ensino científico e superior. Ainda neste mandato, ocorreu a primeira grande greve geral de professores, entre janeiro e setembro de 1918, sobre a qual falaremos mais adiante, incluindo-se a participação de Alberto de Assis, professor e autor de uma das obras didáticas analisadas por essa tese.

Vejamos a situação geral do ensino primário para, na sequência, situar o estado da Bahia: do Brasil. As tabelas 3, 4 e 5 mantiveram a originalidade do conteúdo presente no acervo referente ao recenseamento de 1920.

Tabela 3: escolas primárias nos estados em 1920

Numero de escolas de instrução primaria existentes em 1920 nos Estados e no Districto Federal
População escolar e sua distribuição por escola

ESTADOS E DISTRICTO FEDERAL	ESCOLAS	POPULAÇÃO ESCOLAR		ESTADOS	ESCOLAS	POPULAÇÃO ESCOLAR	
		total	por escola			total	por escola
Alagoas.....	528	192.074	364	Parahyba do Norte.....	439	204.524	466
Amazonas.....	232	56.426	243	Paraná.....	723	131.544	186
Bahia.....	1.695	557.995	329	Pernambuco.....	1.290	344.048	267
Ceará.....	697	225.247	323	Piauí.....	226	110.875	491
Distrito Federal.....	680	172.467	254	Rio de Janeiro.....	1.076	250.093	232
Espírito Santo.....	365	76.641	210	Rio Grande do Norte....	337	85.758	254
Goyaz.....	245	84.259	344	Rio Grande do Sul.....	3.241	470.123	145
Maranhão.....	415	144.400	348	Santa Catharina.....	884	183.164	207
Matto Grosso.....	232	44.457	192	São Paulo.....	3.757	732.081	195
Minas Geraes.....	3.694	1.318.365	357	Sergipe.....	369	77.168	209
Pará.....	520	239.684	387				
BRAZIL.....					21.748	5.704.393	262

Fonte: Brasil (1929)

Os dados referentes ao recenseamento realizado em 1920 demonstravam o tamanho da população em idade escolar, isto é, alunos que deveriam frequentar o ensino primário de acordo com os dados coletados em cada estado. Como se pode observar, nas 1.695 escolas de ensino primário existentes no estado da Bahia, havia uma expectativa que estivessem matriculados 557.995 alunos, um número consideravelmente elevado para a quantidade de estabelecimentos administrados pelos municípios (4.712 ou 22%); estados (9.612 ou 44%); particulares (6.977 ou 32%); e a cargo da própria União (447 ou 2%). No entanto, o

recenseamento demonstrou um confronto em relação ao número de matriculados. Os dados da Bahia correspondem às crianças de 7 a 12 anos.

Tabela 4: número de matrículas nos estados em oposição ao número de pessoas fora da escola

Matricula de alumnos, em 1920, nas escolas de instrucção primaria dos Estados e do Districto Federal em confronto com a população em idade escolar

ESTADOS E DISTRICTO FEDERAL	POPULAÇÃO ESCOLAR			MATRICULA NAS ESCOLAS PRIMARIAS					
	Do sexo		Total (d)	Numero de alumnos do sexo		Total (g)	EM RELAÇÃO À POPULAÇÃO		
	masculino (b)	feminino (c)		masculino (e)	feminino (f)		$\frac{e}{b} \times 100$	$\frac{f}{c} \times 100$	$\frac{g}{d} \times 100$
Alagoas.....	(1) 84.592	(2) 107.482	192.074	7.866	8.193	16.059	9,30	7,62	8,36
Amazonas.....	(1) 28.782	(1) 27.644	56.426	4.564	3.685	8.249	15,86	13,33	14,62
Bahia.....	(1) 282.600	(1) 275.395	557.995	35.671	33.111	68.782	12,62	12,02	12,33
Ceará.....	(1) 114.480	(1) 110.767	225.247	16.729	14.942	31.671	14,61	13,49	14,06
Distrito Federal...	(3) 86.299	(3) 86.168	172.467	55.810	57.145	112.955	64,67	66,32	65,49
Espirito Santo.....	(1) 38.557	(1) 38.084	76.641	9.503	7.034	16.537	24,65	18,47	21,58
Goyaz.....	(1) 43.560	(1) 40.699	84.259	5.486	4.193	9.679	12,59	10,30	11,49
Maranhão.....	(1) 73.207	(1) 71.193	144.400	11.481	9.562	21.043	15,68	13,43	14,57
Matto Grosso.....	(2) 25.655	(1) 18.802	44.457	5.474	3.487	8.961	21,34	18,55	20,16
Minas Geraes.....	(2) 674.605	(2) 643.760	1.318.365	146.396	108.050	254.446	21,70	16,78	19,30
Pará.....	(4) 123.671	(4) 116.013	239.684	17.205	13.949	31.154	13,91	12,02	13,00
Parahyba do Norte..	(2) 102.717	(2) 101.607	204.324	9.723	10.093	19.816	9,47	9,91	9,69
Paraná.....	(2) 77.574	(1) 56.970	134.544	16.030	11.595	27.625	20,66	20,35	20,53
Pernambuco.....	(1) 171.684	(1) 172.364	344.048	24.469	27.976	52.445	14,25	16,23	15,24
Piauhy.....	(1) 56.613	(1) 54.272	110.885	4.621	3.950	8.571	8,16	7,28	7,73
Rio de Janeiro.....	(1) 126.902	(1) 123.191	250.093	32.941	25.911	58.852	25,96	21,03	23,53
Rio Grande do Norte	(1) 42.968	(1) 42.790	85.758	8.818	7.512	16.330	20,52	17,56	19,04
Rio Grande do Sul	(2) 239.396	(2) 230.727	470.123	76.629	59.970	136.599	32,01	25,99	29,06
Santa Catharina....	(5) 93.292	(5) 89.872	183.164	25.530	21.454	46.984	27,37	23,87	25,65
São Paulo.....	(1) 372.655	(1) 359.426	732.081	156.292	132.999	289.291	41,94	36,81	39,52
Sergipe.....	(1) 38.894	(1) 38.274	77.168	6.791	6.609	13.400	17,46	17,27	17,36
BRAZIL.....	2.698.693	2.805.700	5.504.393	678.029	571.420	1.249.449	23,39	20,37	21,90

Fonte: Brasil (1929)

Ainda que fossem verificados aspectos positivos sobre o aumento da instrução na década de 1920 em comparação aos anos anteriores, esse censo contou com algumas dificuldades em termos de exatidão dos números apresentados. Os dados apurados em territórios mais distantes da capital, por exemplo, são deficitários, e aqueles que mais se aproximam da realidade são os obtidos no Distrito federal. Essa foi a justificativa utilizada pelo próprio texto do recenseamento diante das múltiplas diferenças encontradas entre os dados das grandes cidades em contraposição ao interior. Naturalmente, não se pode afirmar ou

reiterar que se tratavam de dados fieis à realidade, haja vista que intervenções e manipulações podem ter afetado essas diferenças. Também é possível pensar nas técnicas de recursos disponibilizados pela capital em comparação àqueles utilizados pelas cidades mais distantes. Para completar, considere as amostras referentes aos leitores, haja vista que esta pesquisa está abordando livros didáticos. Por isso, os dados a seguir apresentam o número de habitantes que sabiam ler e escrever nos municípios da Bahia.

Tabela 5: habitantes que sabiam ler e escrever nos municípios da Bahia (1920)

Coeficientes da população dos municípios segundo o grão de instrução									
MUNICIPIOS	EM 1.000 HABITANTES DE:				MUNICIPIOS	EM 1.000 HABITANTES DE:			
	7 a 14 annos		15 e + annos			7 a 14 annos		15 e + annos	
	Sabem ler	Não sabem ler	Sabem ler	Não sabem ler		Sabem ler	Não sabem ler	Sabem ler	Não sabem ler
ESTADO DA BAHIA									
Abrantes.....	99	901	189	811	Chorrochó.....	45	955	149	851
Afonso Penna.....	68	932	147	853	Cícero Dantas.....	60	940	176	824
Algoíinhas.....	190	810	285	715	Conceição do Coité.....	76	924	185	815
Alcobaga.....	124	876	267	733	Conde.....	103	897	159	841
Amargosa.....	106	894	208	792	Condeúba.....	44	956	154	846
Amparo.....	51	949	187	813	Conquista.....	54	946	182	818
Andaraí.....	307	693	352	648	Coração de Maria.....	44	956	145	855
Angical.....	77	923	196	804	Correntina.....	43	957	143	857
Araçá.....	51	949	196	804	Cruz das Almas.....	115	885	207	793
Aratubype.....	169	831	206	794	Cumbe.....	86	914	221	779
Areia.....	93	907	178	822	Curaçá.....	91	909	259	741
Baixa Grande.....	68	932	168	832	Dr. Seabra.....	50	950	216	784
Barrão.....	77	923	204	796	Entre Rios.....	111	889	170	830
Barra do Rio de Contas.....	159	841	312	688	Feira de Sant'Anna.....	93	907	191	809
Barra do Rio Grande.....	126	874	243	757	Gamelleira de Assurua.....	79	921	253	747
Barreiras.....	89	911	200	800	Geremoabo.....	51	949	149	851
Belmonte.....	329	680	439	561	Guanamby.....	60	940	164	836
Bomfim.....	144	856	288	712	Guarany.....	81	919	251	749

Bom Jesus da Lapa.....	92	908	220	780	Igrapiúna.....	304	696	317	683
Bom Jesus do Rio de Contas	62	938	212	788	Ilhéos.....	246	754	360	640
Bom Jesus dos Meiras.....	53	947	175	825	Inhambupe.....	75	925	151	849
Brotas de Macaúbas.....	108	892	280	720	Irará.....	82	918	183	817
Cachoeira.....	145	855	263	737	Itaberaba.....	61	939	175	825
Cachoeira d'Abadia.....	90	910	176	824	Itabuna.....	190	810	325	675
Caçulé.....	61	939	212	788	Itaparica.....	295	605	444	556
Caetité.....	80	920	190	810	Itapicuru.....	66	934	173	827
Camamó.....	72	928	171	829	Ituassú.....	84	916	188	812
Camisão.....	54	946	146	854	Jacaracy.....	40	960	132	868
Campo Formoso.....	54	946	177	823	Jacobina.....	80	920	190	810
Campo Largo.....	55	945	118	882	Jaguaripe.....	143	857	231	769
Cannavieiras.....	179	821	409	591	Jequié.....	88	912	228	772
Capivary.....	75	925	206	794	Jequiricá.....	64	936	122	878
Caravellas.....	174	826	367	633	Joazeiro.....	188	812	345	655
Carinhanha.....	26	974	117	883	Jussipe.....	67	933	179	821
Castro Alves.....	149	851	301	699	Lage.....	65	935	124	876
Cayrú.....	293	707	434	556	Lençóis.....	241	739	356	644
Chique-Chique.....	129	871	292	708	Macaúbas.....	33	967	169	831
Maracás.....	83	917	200	800	Rio Branco.....	109	891	215	785
Maragogypó.....	126	874	238	762	Sant'Anna do Catú.....	122	878	225	775
Marahú.....	102	898	244	756	Sant'Anna dos Brejos.....	52	948	184	816
Matta de São João.....	135	865	256	794	Santa Cruz.....	111	889	324	676
Minas do Rio de Contas...	72	928	197	803	Santa Maria da Victoria...	114	886	260	740
Monte Alegre.....	108	892	263	737	Santarém.....	120	880	196	804
Monte Alto.....	76	924	213	787	Santa Rita do Rio Preto	66	934	184	816
Monte Cruzeiro.....	65	935	174	826	Santo Amaro.....	160	849	254	746
Monte Santo.....	77	923	208	692	Santo Antonio da Gloria...	49	951	186	814
Morro do Chapéo.....	110	890	268	732	Santo Antonio de Jesus...	176	824	302	698
Mucugê.....	97	903	242	708	São Felipe.....	41	959	134	876
Mundo Novo.....	102	898	260	749	São Félix do Paraguassú...	175	825	286	714
Muritiba.....	116	884	213	787	São Gonçalo dos Campos...	115	885	188	812
Nazareth.....	208	792	325	675	São José da Casa Nova...	87	913	256	744
Nova Boipeba.....	69	931	103	897	São Miguel.....	71	929	178	822
Oliveira do Brejinho.....	87	913	207	793	São Salvador.....	553	447	670	330
Orobó.....	85	915	202	798	Saúde.....	88	912	194	806
Paramirim.....	44	936	149	851	Sento Sé.....	58	942	212	788
Patrocínio do Coité.....	66	934	192	808	Serrinha.....	79	921	207	793
Pilão Arcado.....	158	842	368	632	Soure.....	117	883	296	794
Poções.....	68	922	202	798	Taperoá.....	107	893	188	812
Pojuca.....	182	818	259	741	Trancoso.....	138	862	197	803
Pombal.....	62	938	184	816	Tucano.....	65	935	238	762
Porto Alegre (São José de)	70	930	184	816	Una.....	136	864	255	745
Porto Seguro.....	253	797	499	501	Urandy.....	54	946	170	830
Prado.....	163	897	280	720	Valença.....	191	809	316	684
Queimadas.....	87	913	258	742	Vipoca.....	57	943	172	828
Remanso.....	101	899	258	742	Villa Bella das Palmeiras..	175	825	371	629
Remedica.....	62	938	211	789	Villa Rica.....	39	961	126	874
Riachão do Jacuhype.....	59	941	197	803	Villa de São Francisco.....	120	880	223	777
Riacho de Sant'Anna.....	64	936	201	799	Wagner.....	134	866	315	685

Fonte: Brasil (1929)

Como é possível observar, Salvador se destacou como o município com menor diferença entre aqueles habitantes de 07 a 14 anos que sabiam ler e escrever, revelando uma imensa disparidade em relação aos demais municípios, esta evidência revela as desigualdades locais e a distância entre os resultados do ensino primário no interior e na capital. Contudo, um adendo no que diz respeito aos dados coletados antes e durante a década de 1920 se mostra necessário: a ausência da classificação racial como composição da sociedade brasileira. A cor não foi incluída entre a coleta de dados. Isso significa que o recenseamento daquele período não expressou a presença afro-brasileira e indígena necessária para estabelecer outras leituras e diálogos ao longo das investigações deste trabalho. Deste modo, há que se ressaltarem os avanços nas pesquisas em História da educação¹⁶, que passaram a examinar fontes externas das escolas, haja vista que a documentação referente à instrução pública não apresentava dados necessários para responder sobre o perfil racial.

Desde a segunda metade do século XIX, o estudo realizado por Galvão (2022, p. 07) identificou que escravizados e libertos já utilizavam a leitura e a escrita, ainda que comumente estivessem associados aos “males do país”, ressaltadas as suas incapacidades e o apagamento de suas competências. Segundo a autora, essa supressão se relaciona com a divulgação da própria imprensa e dos intelectuais, que escreviam para embranquecer¹⁷ um futuro inventado, civilizado e moderno. A autora estabelece um diálogo com outros estudos, realizados por Mariza Silva, intitulado “História da alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização” em 1998, e Eduardo França Paiva, “Leituras (im)possíveis: negros e mestiços leitores na América portuguesa” em 2006, entre outros, para demonstrar como os negros e indígenas na historiografia - e através da imprensa - aparecem distantes da civilização, sem memória e sem literatura.

Entretanto, a falta de dados sobre a formação educacional das populações negras e pobres nas primeiras décadas republicanas não representa a ausência de educação. Leal (2020)

¹⁶Influenciada por um modelo hegemônico e eurocêntrico, a educação brasileira se desenvolveu reproduzindo um modelo educacional que, de forma ilusória, pautava-se nos ideais iluministas de igualdade para todos. Na verdade, a instituição escolar perpetuou as desigualdades sociais não porque seja excludente por si só, mas porque fora idealizada para civilizar e formar cidadãos e para ensinar tecnicamente. Sendo assim, é possível dizer sobre uma história da educação brasileira “branca” (Barros, Fonseca, 2016 apud Assis, 2020, p. 72-73).

¹⁷Em 1911, no Congresso Universal das raças, em Londres, o Brasil foi representado por João Batista Lacerda onde ele afirmava que o Brasil seria branco nas próximas gerações. De acordo com as teorias raciais e oficiais da época, o governo brasileiro tornaria uma postura de branqueamento. Isso pode ser identificado nas fotografias e literaturas, a exemplo de Machado de Assis, fundamentando assim a defesa das premissas do branqueamento (Assis, 2020, p. 37).

analisou as denúncias do professor e intelectual Manuel Raymundo Querino¹⁸, onde demonstrou o desprezo das políticas públicas para com as populações locais negras e mestiças: “É grande o número de crianças, de ambos os sexos, que vagam nas ruas, condenadas, em futuro próximo ou remoto, à degeneração do caráter e à libertinagem” (Querino, 1909, p. 49 *apud* Leal, 2020, p. 16).

Reconhecida essa lacuna em torno dos aspectos raciais no censo de 1920, as estimativas sobre o percentual de não-brancos em Salvador em 1940 eram de 64,9% (Silva, 2006, p. 60). A “eliminação” ou omissão dos negros e indígenas foi parte das políticas impulsionadas no início do século XX por diferentes perspectivas sobre a identidade nacional do Brasil, tanto pela miscigenação, quanto pelo branqueamento. Por isso, os dados aqui apresentados não esgotam a realidade das escolas de ensino primário da Bahia e do Brasil. Vale lembrar que entre os anos 1920 e 1930 uma série de estudos no Brasil foi dedicada a compreender a formação brasileira em seus aspectos raciais. Assim, intelectuais, como Arthur Ramos, Edson Carneiro e Jorge Amado, entre outros, estiveram envolvidos nas discussões que antecederam o I Congresso Afro-Brasileiro do Recife, em 1934, o que já se demonstrava “um avanço” ainda que “o negro” continuasse visto como um “problema” a ser resolvido (Arantes, 2014, p. 83).

Segundo Pina (2009, p. 99) tanto o governo de J. J. Seabra (1912-1916), quanto o de Góes Calmon (1924-1928) empreenderam medidas que viabilizavam modernizar e “civilizar” a cidade de Salvador sem considerar a herança do passado escravista. As reformas urbanas desenvolvidas durante as duas gestões foram marcadas por perspectivas higienistas, sem levar em desconsideração a população negra, que historicamente não foi inserida no processo de sociabilidade proposto para a urbanização. Assim, os discursos políticos, bem como os periódicos apresentados a seguir, estavam inseridos em uma sociedade mestiça, ainda que não os referidos governos não levassem em consideração sua composição étnica.

As deficiências na escolarização baiana eram muitas, mas essa não era essencialmente a razão propulsora de uma reforma do ensino primário de 1925. A Bahia já contava com uma Faculdade de Medicina dentre as mais notáveis de todo o país, embora não tivesse uma escola primária pública organizada em condições de eficiência se comparada às instituições privadas.

¹⁸Manuel Raymundo Querino (1851-1923) era um homem negro, abolicionista, professor e escritor, atuando como liderança operária na Monarquia, e na fundação do Partido Operário, na República (1891-1892 e 1897-1899). Contudo, dedicou boa parte dos seus últimos anos ao magistério e à produção de uma obra historiográfica, etnográfica, antropológica, política. Ver mais em Leal (2020, p. 02).

Nem mesmo o Ginásio oficial na capital baiana se encontrava boas condições até 1923 (Teixeira, 1928, p. 02). Havia colégios secundários particulares e uma escola politécnica, embora a grande maioria da população fosse analfabeta, vivendo de forma “primitiva”, assim como era primitivo o estado social composto pela aristocracia intelectual e pelo “ilota sertanejo”, segundo o diretor e intelectual.

O “ilota sertanejo” é uma referência à população pobre, considerada “desprezível” parafraseando João Gumes (1928, p. 16), que usava o jargão para fazer alusão ao sertão baiano de 1927¹⁹. Gumes alegava que o “banditismo e a vagabundagem” eram expressões que a capital lhes emprestava, conduzindo a uma representação homogeneizada da população pobre e analfabeta, como povo “preguiçoso, indolente e degenerado” que vivia nos interiores do estado. Em função das disparidades econômicas de uma Bahia grande e diversificada, Gumes (1928) apresentou as frustrantes tentativas e empreitadas migratórias da população sertaneja na busca por melhores condições de vida em outras regiões, como São Paulo. Contudo, essa população acabava enganada pelas promessas de uma vida de deslumbre, na procura do El-Dourado. Em contrapartida, para Gumes (1928, p. 18), o sertanejo esperava pela alfabetização a fim de “melhorar sua condição e torná-lo útil a prosperidade de sua terra”. Nesse sentido, havia uma esperança no governo de Góes Calmon e na atuação de Anísio Teixeira, chamados “beneméritos da Pátria”, para que eles trabalhassem pela instrução e a educação no processo de reerguimento da Bahia de seu estado de “desprestígio e decadência”. Já para Miguel *et al.* (2021, p. 04) a Reforma de 1925, onde se contextualiza essa pesquisa, é “enaltecida pela historiografia da Educação” requerendo maior apreciação de suas singularidades. Nessa direção, os livros são artefatos culturais das escolas daquele período, que podem fornecer indícios para pensar nas estratégias formativas para os alunos a serem atendidos pela Reforma.

Nem mesmo a população tinha consciência das oportunidades educacionais oferecidas, haja vista a dispersão do ensino primário entre a administração estadual e municipal, dotado

¹⁹ João Antônio dos Santos Gumes nasceu na cidade de Caetité, região do Alto Sertão Sul da Bahia, em 1858. Era um homem de poucos recursos financeiros, mas foi considerado um intelectual que participou da vida pública e cultural de Caetité, ainda que não tivesse concluído o ensino secundário. Contudo, suas origens familiares lhe forneceram capital cultural e social, o que amplia sua participação entre os impressos, na difusão da leitura e escrita. Durante sua trajetória, atuou como “mestre-escola, arquiteto, músico, tipógrafo, desenhista, dramaturgo, tradutor, escritor, jornalista e advogado provisionado. Desempenhou também diversas funções públicas, tais como escrivão da Coletoria Geral, tesoureiro, secretário da Intendência (atual Prefeitura) e secretário da Câmara Municipal” (Reis, 2010, p. 14).

de legislações fictícias. No artigo intitulado “A propósito da escola única” publicado na Revista do Ensino de Salvador, em 1924, Anísio Teixeira escreveu: “Não convem mais à nossa sociedade, diz Anatole, que o filho do povo vá à escola primaria e ao filho do rico esteja reservado o Lyceu, onde aliás elle nada aprende”. Deste modo, a manifestação do então diretor expressava não apenas as disparidades entre ensino primário e secundário, mas jogava ênfase sobre as finalidades não atingidas pelos respectivos segmentos escolares, cuja realidade era desconhecida pelos legisladores baianos. Urgia a necessidade de unificação daquele ensino, no que Anísio Teixeira chamou de “escola única” em um país que ainda estava em processo de organização democrática.

As medidas que vislumbravam a redução ou o fim do analfabetismo não se deram de forma isolada, ou seja, os reformadores adotaram diferentes correntes de pensamento nos estados brasileiros. No relatório apresentado por Anísio Teixeira (1925b), duas tendências se destacavam: a primeira, baseada na solução para as deficiências do ensino a partir das condições econômicas; e a segunda, se propunha a solucionar parcialmente o problema do analfabetismo para uma pequena fração da população. A solução encontrada pelo estado de São Paulo foi adotar o “curso de dois anos, idade escolar de 9 a 10 anos e escolas multiplicadas por toda a extensão do território paulista” (Teixeira, 1925b, p. 01). Para Anísio Teixeira, a medida adotada por aquele estado não se adequava as necessidades da Bahia, já que os dados encontrados por sua gestão indicavam que boa parte das crianças passava brevemente pela escola, sem concluir os estudos. Teixeira chamou a solução paulista de “alfabetização trepidante”.

Embora tivesse expressado considerações negativas sobre a medida adotada pelo governo paulista de Sampaio Dória, Teixeira afirmou que ela ao menos assegurava a difusão completa do ensino. Mas reafirmava que essa instrução parcial não se adequava as condições do norte brasileiro, cujo “homem inculto e primitivo será, na sociedade, mais frágil e mais desadaptado às condições de vida” (Teixeira, 1925b, p. 01). A escrita do intelectual corrobora para uma caracterização homogeneizadora e depreciativa pautada no elemento da regionalização. Aqui, se relaciona a ausência de educação à debilidade, que repercute na incapacidade de o indivíduo em lidar com as complexidades de uma vida em sociedade. No entanto, na expressão, a concepção de sociedade está reduzida a um tipo ou padrão elevado em relação ao inculto e primitivo. Assim, se as defesas de Anísio Teixeira elevam suas preocupações com a escolarização do estado da Bahia, por outro lado, elas indicam um

projeto educacional que distingue sujeitos e se distancia da realidade vivenciada pela Bahia dos anos 1920.

As palavras do diretor geral da educação da Bahia se referiam aos conhecimentos rudimentares da Aritmética, da Geografia e da História, cujo “uso” não foi ensinado. Assim, alertava que o indivíduo desprovido de escolaridade ao ser retirado de seu mundo elementar, sem condições para atingir o progresso, tornava-se um elemento de desequilíbrio social, preso as utopias. Por isso, as antigas propostas de escolarização foram consideradas por Teixeira como desatualizadas, pois pretendiam um modo de preparação do “novo alfabetizado” que se constituía em formar “um brasileiro mais infeliz e menos adaptado do que o ignorante anterior”, em um ambiente propício à explosão bolchevista ou socialista (Teixeira, 1925b, p. 01). Aqui, há uma clara oposição do intelectual às ideologias e políticas externas, que mostram o temor do diretor às influências socialistas e os efeitos das manifestações sociais. Neste caso, há evidência em seu posicionamento que mostra o receio de que o antigo modelo educacional não fosse capaz de afastar ou reprimir as eventuais aproximações entre o homem primitivo e as ideias socialistas. No Brasil, o movimento tenentista, a Semana de arte moderna, assim como a primeira greve geral dos trabalhadores inserida do contexto da revolução da Rússia em 1918, soava como perigos para os governantes desejosos de manter a ordem e a possível harmonia social.

Essas posições políticas, assim como as oposições, configuram as dimensões de um espaço ocupado e demarcado por rupturas e continuidades envolvidas, por discursos e diversas tensões. Nessa direção, Nunes (2010, p. 34) indica a importância de se perceber um Anísio além dos rótulos que lhes são concedidos, como “escolanovista, tecnicista, americanista, liberal, conservador, pioneiro, visionário, romântico, iluminista, comunista, reacionário”. Faz-se necessário esclarecer que a intensa circulação desse intelectual não pode ser vinculada aos seus feitos iniciais, haja vista que Anísio era bastante jovem, um advogado recém-formado, quando aceitou o convite de Góes Calmon e assumiu a direção da educação na Bahia, como assinala Menezes (2000). Além da precoce entrada na vida pública, a trajetória de Teixeira foi permeada por interlocuções e confrontos com setores da igreja católica, instituições políticas e demais intelectuais. Os apontamentos de Nunes (2010) não significam a neutralidade da atuação de Anísio Teixeira, mas implicam em repensar os diferentes papéis assumidos em sua trajetória, influenciando e sofrendo as influências das redes de sociabilidade e das instituições pelas quais passou.

Além dos opositores ao governo do estado, Anísio ainda enfrentou as críticas da Igreja Católica pelo dismantelamento sobre a educação e do governo federal por retirar o problema da educação de sua responsabilidade. A esse respeito, Schueler e Magaldi (2009) assinalam que as reformas nos estados ocorreram em meio à coexistência de práticas educativas plurais em nível municipal, mas também nas áreas rurais, apontando, inclusive, para o crescimento de instituições de caráter confessional, ligadas a diversas ordens religiosas da Igreja Católica. Deste modo, as considerações das autoras sobre os anos iniciais do século XX contribuem para refletir acerca das oposições que católicos fizeram a Anísio Teixeira.

Para Menezes (2000) os opositores católicos temiam o aumento do papel do Estado, bem como a redução do número de escolas confeccionais. Segundo essa autora, se aliaram aos grupos católicos os defensores da livre empresa que ao reafirmarem os valores das elites tradicionais brasileiras temiam as possibilidades da igualdade e plena cidadania para todos.

No contexto em que os índices de escolarização eram utilizados para justificar o progresso do Brasil em prol da civilização, os estados que apresentavam os menores índices aparentavam ser os mais atrasados em seu desenvolvimento. Assim, os dados da gestão educacional baiana demonstravam a necessária celeridade para solucionar o problema do analfabetismo. A esse respeito, é importante observar a oferta do ensino primário na Bahia em 1927 em comparação a outros estados, como se pode verificar na tabela a seguir.

Tabela 6: oferta do ensino primário à população em idade escolar (1927)

Bahia	20,54%
Pernambuco	20%
Maranhão	8%
Rio Grande do Sul	73%
Paraná	70%
Santa Catarina	62%
São Paulo	60%

Fonte: Teixeira (1928, p. 04)

Apesar de demonstrar que estava à frente apenas dos estados de Pernambuco e Maranhão, a oferta do ensino primário na Bahia indicava certo avanço em comparação aos dados apresentados em 1920. Mas, os índices revelam que ainda estavam aquém das necessidades de ampliação da presença de alunos nas escolas. Nesse sentido, o relatório de

Teixeira (1928) também apresentou as contraposições com as outras regiões, citando os exemplos dos estados do Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina e São Paulo.

Ao sinalizar os índices positivos de sua gestão, Teixeira apontou que entre 1924 e 1927 houve um aumento de 1,35% para 2,28% da população total na educação primária e 20,54% da população escolar. Embora o aumento do número de matrículas, assim como de frequência ultrapassassem o número de unidades escolares, o diretor identificava neste dado o interesse pela escola, mas confirmava as razões de sua “modernização tardia”

O disparate entre a nossa aristocracia cultivada e diretora das atividades nacionais e a grande massa popular analfabeta, não constitui somente um caso revoltante de ausência de consciência democrática e humana no país, mas, poderá, muito cedo, refletir-se em conflitos e incompatibilidades capazes de complicar as nossas grandes, mas singelas questões, em problemas de crítica e complexa solução (Teixeira, 1928, p. 04).

A importância da educação primária assumia, na direção de Anísio Teixeira, um lugar de destaque inicial e primordial perante a organização escolar da Bahia. Ele estava certo que os estadistas brasileiros já haviam reconhecido o problema do analfabetismo brasileiro, assim como a necessidade do aumento orçamentário e fez comparações em relação a outros países. Teixeira (1928) destacava que na América do Norte não se investia menos que 2/3 da renda local a serviço da instrução e os investimentos em educação eram os primeiros a serem considerados e que esse era um fruto da consciência nacional para com o compromisso com a “educação popular”. Nunes (2012, p. 63) considera que para Anísio fazia-se necessário implementar um projeto de educação democrática por três razões: “porque tem uma finalidade; porque a incerteza dos seus resultados não diminui o fato de que os resultados incorporados foram mesmo precedidos e promovidos por ideias e ideais compatíveis; porque cabe à educação popular promovê-la”. Para reduzir o problema da educação em relação ao analfabetismo eram imprescindíveis os cuidados com a melhoria e a difusão do ensino. Mas, para isso, foram elencadas necessidades orçamentárias, envolvendo a reforma na taxação e a criação do fundo escolar.

Em sua defesa de um aumento orçamentário em prol da educação, Anísio Teixeira fez um paralelo entre as construções das escolas e os templos religiosos, onde questionava: “porque despejava o povo, as suas riquezas e até as suas pobreza para construir esses prodígios de suntuosidade que são os templos baianos?” ao qual ele mesmo respondera: “porque uma nítida consciência religiosa fez com que o nosso povo julgasse que a casa de

Deus devia ser grande e rica [...] A escola do povo, como a casa de Deus, deve ser, também grande e rica [...]” (Teixeira, 1928, p. 48). Os esforços de Anísio Teixeira se dirigiram, deste modo, ao uso correto da receita em prol do serviço da educação, tornando-a obrigatória. Segundo ele, essa receita se expandiria gradualmente à medida que fosse ampliada a compreensão pública da necessidade e do valor da educação.

Assim como Anísio Teixeira, Góes Calmon também compreendia que o problema do analfabetismo não era uma exclusividade da Bahia, mas considerava a necessidade de investimento no estado para sua solução

O escól cultivado de nosso povo tenha, porém nas suas qualidades cívicas o traço profundo da nacionalidade; nas suas qualidades de ação a tempera de uma vontade a que um treinamento intensivo ensinou dirigir-se e fazer-se valer; nas qualidades moraes e intellectuaes, esse aprimorado equilíbrio da civilização. Intelligencia esclarecida, sentido nacional desenvolvido, vontade cultivada e robusta: e mais nítido se erguerá dentro do paíz, definitivamente consolidado, esse typo brasileiro que a raça, o clima e o meio já modelaram e já talharam (Calmon, 1925, p. 56-57).

O governador acaba apontando elementos que caracterizam a formação do brasileiro, quando menciona as qualidades e o equilíbrio da civilização. Nessas palavras, as questões raciais estão implícitas ou inerentes, caracterizando o “typo” brasileiro, argumento que muito prevaleceu entre os finais do século XIX e início do XX. Parte desses teóricos, entretanto, atribuíam essa caracterização aos atrasos econômicos brasileiros. Entre os chamados teóricos racialistas²⁰ a miscigenação era justificada como parte da formação identitária brasileira, mas reforçada a necessidade de sua evolução, neste caso, através da educação, se configurando um mecanismo de alcance da civilidade.

Nesse excerto, Góes Calmon expressa o modo como seu governo resolveu solucionar o problema do analfabetismo, diferentemente do governo paulista. Para ele, essa era a principal causa de seu governo. Segundo o governador, a base para a reforma do ensino “não visava inovações, mas aperfeiçoar o aparelho escolar segundo os moldes já victoriosos em outros Estados”. A antiga lei vigente desconsiderava aspectos da psicologia, da pedagogia e

²⁰Deriva-se do racismo, que esteve entre as bases do fundamento do racismo no Brasil, no século XIX, a partir das falas de teóricos e atores sociais da Primeira República. Tratou-se de uma tentativa de teorizar a mestiçagem, atribuindo a este fator as razões do “atraso brasileiro”. Ver mais em: ASSIS, Cristina Ferreira de. **A representação dos negros em manuais didáticos de história do Brasil na Primeira República**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) - Programa de Pós-Graduação em História. Ilhéus - BA: UESC, 2020.

da sociologia. A educação que se propunha em seu governo era educar, “além da Bahia mais ou menos civilizada de algumas cidades, a Bahia rudimentar e sertaneja de pequenos agricultores elementares, de vaqueiros e criadores primitivos, de pescadores e operários rurais aventureiros e nomades” (Calmon, 1925, p. 58).

O governador não apenas repetiu palavras já apresentadas de Anísio Teixeira, como deixava claras as diferenças locais em seu estado, de modo que a geografia impunha aspectos a serem considerados na organização de uma nova forma de ensino. Para o governador, essas zonas deveriam receber “a escola adequada para educar e civilizar o seu elemento humano”. Urgia a necessidade em lançar as bases adequadas “a gente bahiana” (Calmon, 1925, p. 58). Assinalando as diferenças regionais no próprio estado, as palavras de Góes Calmon reiteram a necessidade de uma educação própria, oportunizada aos aspectos locais e suas singularidades. Contudo, não foram identificadas nesta pesquisa aspectos que permitam viabilizar melhorias adequadas às condições dos sertanejos. Pelo contrário, as expressões até aqui verificadas reiteram a descrição de um povo inculto, errático e distante da civilização que, neste caso, se distancia da urbanidade.

Perante as caracterizações verificadas, quais eram as finalidades esperadas para a escola primária?

[...] exercitar nos meninos os hábitos de observação e raciocínio, despertando-lhes o interesse pelos ideais e conquistas da humanidade, ministrando-lhes noções rudimentares de literatura e história pátria, fazendo-os manejar a língua portuguesa como instrumento de pensamento e da expressão; guiando-lhes as atividades naturais dos olhos e das mãos mediante formas adequadas de trabalhos práticos e manuais; cuidando, finalmente, do seu desenvolvimento físico com exercícios e jogos organizados e conhecimento das regras elementares de higiene, procurando sempre não esquecer a terra e o meio a que a escola deseja servir, utilizando-se o professor de todos os recursos para adaptar o ensino às particularidades da região e do ambiente baiano (Teixeira, 1928, p. 04).

Observar, raciocinar e desenvolver trabalhos práticos implicava na adoção de estratégias voltadas à formação do trabalhador, dotado de hábitos e costumes higienistas, considerados aptos para a região. Há ainda um caráter prescritivo e modelar nas palavras acima a partir das expressões, como “exercitar”, “fazendo-os”, e “guiando-lhes”, pressupondo a atuação do professor como mediador das novas práticas e aprendizagens almejadas pelo governo do estado. Aos docentes, também foi incumbida a ênfase na língua portuguesa e na história pátria, instrumentalizando conhecimentos que deveriam ser priorizados no ensino

primário. A expressão “fazendo-os” se refere a uma função dirigida aos professores em formar habilidades, práticas e comportamentos entre os alunos. Já a menção ao higienismo também pode ser verificada como forma de inculcar nos alunos hábitos para se adequarem aos ambientes com maior número de pessoas, dentro e fora das escolas.

Para civilizar as mentes e os corpos de alunos no ensino primário, as orientações incluíam também um esforço pela moralização. Por isso, há notoriedade dos comportamentos sociais valorizados pelo diretor que se orientavam pelo apreço à higiene e à disciplina que serviam para moldar comportamentos sociais inseridos em novas práticas moralizadoras. Tais objetivos não poderiam ser apontados sem antes considerar o contexto de reforma urbana iniciada ainda no governo de José Joaquim Seabra, entre 1912 e 1916, em Salvador, cujas medidas incluíram uma ampliação das vias públicas, do transporte urbano e da iluminação (Luz, 2009, p. 30). Nesse sentido, o esforço para redefinir os espaços urbanos e consequentemente as práticas sociais desde a década de 1910 foi acompanhado do discurso de combate aos incivilizados, de modo que a grande massa populacional foi afastada dos centros urbanos.

Um desafio para o governo da Bahia consistia, primeiramente, na permanência dos alunos até o fim do ensino primário, haja vista que as antigas práticas de avaliação reprovavam grande parte dos alunos, considerando-os inaptos a avançarem para o ensino secundário. Além da ineficiência do sistema escolar, um segundo fator que justificava a evasão era a retirada dos alunos das escolas pelos mais diversos motivos de ordens locais. Isso implica em pensar no sertanejo mencionado acima, cujas atribuições no campo, o impedia ou, ao menos reduziam, suas possibilidades de permanência na escola. Assim, desconsideravam as melhores condições sociais daquele pequeno grupo que chegava ao ensino secundário, bem como a atenção de professores catedráticos em acompanhar esses alunos “prontos” em sua trajetória no ensino primário. Deste modo, a grande massa de alunos ficava a cargo dos professores adjuntos, recebendo um interesse secundário, o que contrariava por completo as finalidades de uma educação democrática. Para exemplificar esse quadro, em 1924, o sistema, que recebia ao todo 47.589 alunos, reprovava 43.277, apresentando assim apenas 4.312 crianças aptas a serem aprovadas. Ademais, a elevada repetição tornava os gastos públicos ainda maiores.

Acerca da gratuidade do ensino, Góes Calmon compartilhava da opinião do secretário-geral da instrução no Distrito Federal que assinalava em seu discurso:

A instrução pública é assistência. À Nação interessa que todos os cidadãos recebam de qualquer maneira uma certa cultura. Seu dever se circunscreve a fornecel-a gratuitamente aos que não podem obtel-a á sua custa. Portanto, os abastados serão excluídos do benefício da gratuidade e pagarão o ensino que a escola pública lhes proporcionar, ou irão procural-o alhures (Calmon, 1925, p. 60-61).

Ao expressar a noção de “certa cultura”, o governador estimula a prescrição unívoca e inquestionável de um padrão cultural, ainda que mínimo a ser oferecido nas escolas de todo o país. Referindo-se ao caráter assistencialista da instrução, as palavras de Góes Calmon indicam um caráter formativo a ser assumido pela escola pública, mas não para todos. Deste modo, não se pressupôs a ampliação da escola pública para todos, haja vista a previsão e manutenção das escolas privadas, que, por sua vez, atendia a outras camadas sociais e outros interesses. Assim, o governador justificou que a gratuidade absoluta seria concedida apenas para o curso elementar, embora nos cursos suplementares os alunos desprovidos de recursos fossem liberados do pagamento de taxas.

Tomando como exemplo o estado de Minas Gerais, Faria Filho (2008) identificou algumas transformações na educação elementar primária que apontaram para o crescimento de matrículas, assim como da frequência escolar, entre 1880 e 1929. Segundo o autor, essas mudanças ainda indicavam dimensões da vida social, influenciadas pelo fortalecimento do “esforço escolarizador: a indústria do material escolar e didático, o aparecimento e crescimento do professorado como categoria social, o alunado” dentre outros aspectos (Faria Filho, 2008, p. 79). Na pesquisa do autor, esse aumento se vincula a uma política de criação e construção de novas escolas no ano de 1927, de modo que isso também representou uma ampliação do Estado moderno e “não apenas como uma forma de atuação deste mesmo Estado” (Faria Filho, 2008, p. 80).

Já no cenário baiano, foi possível observar que as dimensões em torno da reforma do ensino foram um pouco mais lentas. Pensando na ampliação do currículo escolar, o Programa proposto pelo artigo 64 da Lei do Ensino de n.º1.846 de 1925 incluiu estudos de disciplinas que visavam à inclusão dos sujeitos a uma vida social, notadamente, caracterizada pela urbanização. O documento foi organizado a partir da comissão do Conselho Superior do Ensino composta por: “Dr. Alfredo Ferreira de Magalhães, Isaías Alves de Almeida e D. Maria Luiza de Souza Alves” (Teixeira, 1925a, p. 01). O Programa somado às estratégias oriundas da reforma escolar propunha uma dinâmica, que envolveu as disciplinas escolares e as vivências no espaço, a fim de dar novos contornos ao papel das instituições.

Houve a inclusão da educação física, das festas cívicas e das associações infantis como a “liga da bondade”, que tiveram algumas finalidades, como: “ensaiai uma educação social mais efetiva, no sentido de despertar as ideias de cooperação e de self-government” prestando serviços de aperfeiçoamento do caráter e a “Associação dos Escoteiros de Caetité” (Teixeira, 1928, p. 12). Compreende-se que a instituição de uma nova forma de lazer institucionalizada possibilitava a organização de parte da vida pública, da utilização dos espaços nas cidades, frequentadas pelos civilizados e não civilizados. O que se observa, não apenas na Bahia como em outros estados onde as reformas foram aprovadas – tal como no Distrito Federal e em Pernambuco – é que a educação física fez parte de um projeto cuja missão era o restabelecimento de uma infância que necessitava se aprimorar em seus aspectos físico, intelectual e moral. Assim, às disciplinas escolares foram incluídas medidas como “o cuidado com a alimentação, com o sono, com o banho, com as roupas, com as excreções corporais” de modo que esses elementos eram “imprescindíveis para a formação da inteligência e da moral, visando o cidadão saudável e civilizado” (Arantes, 2014, p. 231-232).

Na seção mais adiante, será possível observar como a perspectiva em torno do *self-government* se aproximava da construção de hábitos e costumes, sendo uma condição de americanismo, ou seja, parte de um processo de educar segundo a supremacia da América do Norte. A instrução baseada no princípio do *self-government* deveria ser capaz de incutir nos indivíduos a consciência de seus deveres, a repressão de seus extintos mais egocêntricos e o afastamento de ideais desmoralizantes, anárquicos e desordeiros.

No Brasil, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo difundiam ideais em torno de uma cultura pedagógica moderna, pautada nos sistemas educacionais de países da Europa e dos Estados Unidos, considerados por suas propostas renovadoras, segundo Miceli (1979). Em diálogo com esse autor, verifica-se nos anos 1920 uma aproximação dos intelectuais educadores com a perspectiva de formar professores a partir de novos parâmetros, além de desenvolver possibilidades com enfoque no processo educativo na infância. Cabia educar as crianças, inicialmente, tendo em vista a possibilidade de cultivo de sua alma e a formação do caráter dos alunos.

Para nutrir na sociedade baiana uma lógica afetiva de sentido comunitário, as iniciativas do grupo liderado por Anísio Teixeira propunham a criação de símbolos entre o nacional e o popular que se assemelham ao que Anderson (2008, p. 16) chamava de “comunidades imaginadas”. Em outras palavras, o uso recorrente de ícones e símbolos como a

“língua”, bandeira, hino, disseminado coletivamente pelo reiterado pelo uso de palavras como “nós”, fornecem uma “lógica comunitária afetiva”, gerando o sentimento de pertencimento e suposto afastamento da diferença e da individualidade.

Ao lado da inclusão dessas medidas também foram reconsiderados os aparatos físicos e materiais das escolas, haja vista que até então elas ocupavam espaços em condições insalubres, utilizando salas alugadas e materiais escolares considerados rudimentares. Nesse antigo modelo de ensino onde se copiavam e decoravam os compêndios

Nem a escola desperta ou educa a iniciativa individual; nem a escola concorre para criar um sentimento de originalidade ou responsabilidade; nem a escola desenvolve a capacidade de pensar e agir diante dos problemas reais da vida; nem a escola ensina a criança a posse e o governo de si própria: nem lhe oferece oportunidade para habituá-la a vida cooperativa de grupo (Teixeira, 1928, p. 12).

Teixeira articulou aspectos físicos e didáticos para demonstrar o caráter retrógrado não apenas das escolas, como do ensino até então ofertado. Deste modo, sua fala demonstrava a necessidade de uma nova função para a escola, sugerindo que ela deveria promover o senso de responsabilidade individual e coletiva nas crianças. Ao prescrever essas práticas, as palavras do gestor, como “habituá-la”, estimulam a pensar na formação dos alunos para a vida coletiva, a fim de evitar conflitos, escamoteando quaisquer problemas que levassem à desordem.

Ao redimensionar o espaço escolar, a ampliação do currículo demandava a reorganização do seu cotidiano, assim como a redistribuição do tempo de acordo com as atribuições e dos recursos a serem utilizados. Ora, mensurar o tempo escolar, sua distribuição em disciplinas e em etapas deve ser entendido como parte da trajetória de “institucionalização” da escola (Faria Filho, 2008, p. 85). Assim como as práticas e os métodos escolares, o tempo é parte da noção de cultura escolar nos processos de constituição dos sujeitos.

Soma-se a isso o enlaçamento do tempo escolar ao calendário cívico, as leituras prescritas aos alunos veiculadas às mensagens de caráter moralizante e cívico. Por meio de formas diversas, era propagada pela escola pública primária a presença de símbolos patrióticos no dia-a-dia da escola e nas datas festivas, segundo Schueler e Magaldi (2009). Em suma, as escolas assumiam um papel na formação do caráter e no desenvolvimento de

virtudes morais, de sentimentos patrióticos e de disciplina, cujo viés civilizador ultrapassava os muros escolares, dirigindo-se a sociedade em sua totalidade, segundo as autoras.

Segundo Teixeira (1928), após a reforma da instrução pública resultou na definição dos níveis de ensino do seguinte modo: implantação do ensino primário elementar de quatro e três anos, na zona urbana e rural, respectivamente; ensino primário superior, equivalendo-se a três anos de ensino pré-vocacional em escolas de agricultura, comércio e afins e assemelhando as escolas americanas; ensino complementar, de dois anos preparatórios para o ingresso nas Escolas Normais; ensino secundário, nos ginásios, acadêmico e preparatório para o ensino superior; e ensino profissional nos institutos e liceus.

Considerando-se o eixo principal da pesquisa no ensino primário, sua administração foi unificada e ficou a cargo do estado da Bahia. Isso não significa afirmar que essa unificação ocorreu de modo pacífico

[...] vinculada à terra a que se destina, nas suas particularidades, a instrução, e sobretudo a instrução primária e popular, é o serviço nacional por excelência, o serviço que interessa precipuamente a essa coletividade gigantesca que é o Brasil. Pode a centralização administrativa do ensino não ser aconselhável. Será, porém, sempre legítima. O serviço da organização intelectual de um país é o serviço da sua formação (Teixeira, 1928, p. 14).

As críticas, questionamentos e julgamentos sobre a perda da autonomia dos municípios sobre o ensino primário foram correspondidos com o apontamento da insuficiência de sua gestão. Para o diretor, a “fraqueza” do sistema escolar se devia à deficiência da repartição central do serviço de ensino, assim como em virtude da precária formação dos professores que, por sua vez, era desacompanhada. A própria diretoria de ensino, segundo ele, carecia de pesquisas e estudos, mas se resumia a cuidar da parte burocrática do ensino de modo que a formação era deixada de lado.

Visando uma necessária renovação, a modernização do ensino era vista aos olhos de Anísio Teixeira para criar as “razões de adaptação profunda ao solo e à vida nacionais” (Teixeira, 1928, p. 15). A modernidade para o diretor representava a inserção em uma nova forma de organização social, política e econômica cujas mudanças venceriam o analfabetismo, reconhecidamente um empecilho para o progresso. Por sua vez, a escola seria capacitada a formar os cidadãos necessários para construir tal progresso.

Durante suas viagens entre 1925 e 1927, o contato com o pensamento educacional da Europa e dos Estados Unidos auxiliou Anísio Teixeira, fazendo-o perceber a necessidade de

modernização da instrução pública. Esta modernização seria alcançada por meio da renovação das ideias educacionais e da divulgação e implementação de métodos inovadores de ensino nas escolas (Souza, 2018). As palavras do diretor, entretanto, demonstravam que a reforma era inexpressiva mesmo perante as mudanças implantadas: “A obra de educação deve ser uma obra profundamente sólida apesar do espírito dinâmico que a deve possuir, deve ser ao mesmo tempo em que de progresso, uma obra de conservação e de preservação” (Teixeira, 1928, p. 16). Progresso e conservação podem representar o contexto no qual ocorrem as mudanças na formação de professores, nos usos de novas metodologias de ensino e na reparação das instituições escolares. Mais especificamente, essa relação entre tradição e inovação reitera a indagação sobre o sentido modernizador das medidas empreendidas durante a Reforma, especialmente no que tange a adoção de novos métodos e práticas de ensino.

A tese de Luz (2009) questiona essa modernização atrelada ao pensamento de Anísio Teixeira na instituição da Reforma de 1925. Os contatos com o método de Omer Buyse e John Dewey durante as viagens ao exterior naturalmente não podem ser desconsiderados, mas é problemático afirmar que o Anísio do início de sua gestão, em 1924, já inseria os métodos modernos apreendidos através da reforma. Nesse sentido, Luz (2009, p. 91) considera que as influências do diretor baiano estavam muito mais associadas a uma “longa tradição de um pensamento educacional associado ao método intuitivo do que à leitura de Omer Buyse”.

Nesse sentido, Souza (2018, p. 35) circunscreve o papel do intelectual no ideal de “moderna tradição” brasileira. As propostas de Anísio Teixeira se traduziam na “proposição de um ensino escolar inovador e anti-tradição por um intelectual cuja personalidade e visão de mundo começou a se formar em ambientes conservadores e tradicionalistas.” Em parte, isso se justifica, como já assinalado por Menezes (2000) pela tradição católica presente em sua origem familiar e educacional e, por outro lado, Souza (2018) considera que essa perspectiva tradicional se baseia em vínculos que assumiu com os mais altos cargos na vida política.

Entre uma das estratégias da gestão ao implementar as novas medidas, estava a qualificação dos professores. Nos anos que sucederam à reforma, em 1927, os professores realizaram seus cursos de férias obedecendo-se ao seguinte programa: “a) orientação moderna do ensino primário; b) finalidade e correlação entre as suas diversas disciplinas; c) orientação profissional pela escola; d) saúde e higiene na escola; e) pedagogia” (Teixeira, 1928, p. 16). Como já foi mencionado, a precarização da formação dos professores já era assinalada como

uma das deficiências do ensino. Nesse sentido, cabia à diretoria nutrir esforços para capacitá-los.

Acerca da higiene escolar, a tese de Arantes (2014, p. 119) identificou na década de 1920 teses de medicina na Bahia sobre o tema higienismo, que não se limitavam ao corpo físico, mas tratavam também dos prédios escolares. A autora observou que as referidas teses circularam em Pernambuco, e reuniam aspectos voltados para: melhorar a raça; iluminar os prédios; limpeza pessoal e da vizinhança. Contudo, essas observações encontradas nas teses pertencem a um momento em que as condições físicas das escolas eram precárias e insuficientes para atender as necessidades da população.

No encontro dos nomes mais capacitados para auxiliar a qualificação de professores, não se pode afirmar ao certo os motivos que justificaram as escolhas do inspetor geral de ensino da Bahia. Contudo, no diálogo com Schueler e Magaldi (2009, p. 53), observa-se que os educadores reformadores empreenderam iniciativas direcionadas à construção da “civilização desejada”. Para isso, era necessário tecer parcerias com atores de maior relevância social. Entre os nomes indicados para ministrarem os cursos para professores, estavam

Dr. Herbert Parentes Fortes (médico e professor de língua portuguesa do Colégio Pedro II); Prof. Arthur Mendes de Aguiar (catedrático na Escola Normal); Prof. Remigio Domeneck (compositor); D. Julia Leitão (professora de matemática); Dr. Alfredo Ferreira de Magalhães (médico); Dr. José de Farias Góes (professor); Dr. Colombo Spinola (médico); Dr. Claudelino Sepulveda (médico); D. Eufrosina Miranda (professora e escritora); D. Alzira de Lourdes Assis (professora); Dr. Augusto Lopes Pontes (médico); e Dr. Martagão Gesteira (médico, escritor e professor) (Teixeira, 1925b, p. 06).

A partir da variedade nas funções sociais exercidas pelos sujeitos supracitados, compreende-se que eles fizeram parte da construção de uma cultura escolar pretendida, sobretudo do funcionamento da escola, empreendendo sentidos e significados a sua configuração. Notadamente, a participação de médicos e músicos evoca, tanto o higienismo, como a adoção da música, outra linguagem que ao lado da educação física e dos trabalhos manuais, constituem algumas das mudanças inseridas pela reforma que incorporava princípios froebelianos fundamentados na “educação pela ação” defendida por Teixeira (1925b, p. 06). As escolhas da diretoria são interpretadas nesta tese na esteira do que Faria Filho (2008, p. 88) chamou de definição de um “lugar próprio” da instituição escolar, ou seja, na defesa de um

espaço para a ação educativa capaz de instituir o poder de exercer a constituição de uma sociedade letrada.

Nos cursos, os professores participaram de conferências que incluíam várias temáticas. Algumas dessas se direcionavam para a qualificação dos métodos de ensino, outras se relacionavam aos hábitos e cuidados com o corpo, e também havia aquelas voltadas para a instrução moral e cívica. Através desse processo formativo, a diretoria de ensino buscava capacitar professores para atuarem de forma consoante com os princípios e concepções daquela gestão. Segundo Teixeira (1928, p. 19) as apresentações foram organizadas com as seguintes temáticas: “o ensino do idioma”, “o ensino de História pátria”, “a formação moral”, “formação de hábitos higiênicos”, “orientação profissional”, “educação como função social”, “métodos de ensino de História”, “o culto do civismo no lar e na escola” dentre outras. A partir dos títulos das conferências formativas supracitadas, observa-se que o projeto de civilização almejado incluiu a menção à família enquanto grupo basilar na formação moral no qual as crianças estavam inseridas antes de iniciarem a vida escolar propriamente dita. Soma-se a isso o papel do ensino de História pátria e da formação moral, que sugerem a formulação de um sentimento de unidade cultural. Deste modo, além de compartilhar a responsabilidade pela educação com os professores, a diretoria de ensino difundia a ideia que a ignorância deveria ser vista como uma calamidade nacional e um grande inimigo para o progresso brasileiro. Esse inimigo, segundo Teixeira (1928), foi devidamente enfrentado por nações como Japão, Alemanha, Estados Unidos e França, que se constituíram em exemplos das nações que evocaram almejados modelos de civilização que pretendiam alcançar.

Retomando ao diálogo com Nagle (2009) considera-se que os efeitos da Primeira Guerra Mundial foram propulsores do estabelecimento de ideais nacionalistas manifestadas no campo da educação escolar, através da divulgação de materiais didáticos com conteúdo moral, cívico e patriótico para o ensino primário. Em um cenário pós-guerra, as perspectivas para a escolarização e a aprendizagem da História estavam além de uma tradição memorialística, nesse sentido, o aluno deveria conhecer seu papel no presente, isto é, naquele contexto do cultivo de um espírito cívico.

No contato com as chamadas civilizações estrangeiras, Teixeira viajou como comissionado, a mando do governo estadual, à América do Norte em 1927 e em 1928 aprendeu sobre a organização do ensino ao ter contato com as inspirações de Omer Buyse. Em seguida, providenciou a tradução da obra *Methodos americanos de ensino*, distribuída

entre os professores da Bahia, objetivando tornar a escola menos teórica e “verdadeiramente formadora da vontade e da inteligência da criança” (Teixeira, 1928, p. 17). Contudo, para Nagle (2009), a viagem aos Estados Unidos, bem como a adoção dos princípios escolanovistas, não pode ser capaz de expressar a penetração do movimento na reorganização do ensino, haja vista a falta de apoio enfrentada pelo intelectual ao fim de sua gestão à frente da educação na Bahia.

Na trajetória de Teixeira foram ampliadas as suas preocupações com uma educação baseada na experiência e em novos significados para a aprendizagem. É o que observa Menezes (2000, p. 143) ao assinalar que seu pensamento sofreu inúmeras transformações “da visão jesuítica sob cuja influência estivera até aí, para a concepção pragmática de escola sob a influência de Dewey”. O que significa dizer que a trajetória católica da qual se origina Anísio Teixeira influenciou na adoção de um método intuitivo antes mesmo de seu contato com os países estrangeiros e com a pedagogia considerada modernizada. Isso implica em concordar novamente com Luz (2009) em questionar e problematizar uma compreensão modernizadora em torno da Reforma do ensino de 1925. Não se pode esquecer que essa pretensa modernização não solucionou os velhos problemas enfrentados pela Bahia, como aqueles já mencionados nesta pesquisa como, por exemplo: carência de materiais escolares; ausência de professores com a devida formação; dificuldades com pagamentos dos docentes; estruturas físicas das escolas precárias; dentre outros elementos sociais e políticos que se somavam a esse cenário.

Até 1927, aproximadamente 600 lugares estavam vagos durante o período letivo em virtude da falta de habilitação profissional competente, faltando professores a 394 escolas. A realidade das escolas baianas, em termos quantitativos, em 1924, nos municípios, era a seguinte: 630 escolas elementares isoladas; 1 grupo escolar; e 12 escolas complementares. Desse número, 193 escolas eram destinadas à educação de meninas, 103 para meninos e 244 eram mistas. Apenas 5 prédios funcionavam em edifícios próprios, sendo eles: em São Gonçalo dos Campos; São Felix; Cachoeira; Nazareth; Santo Amaro; e o grupo escolar que funcionava no edifício próprio, em Feira de Santana. As demais funcionavam em prédios particulares alugados (Calmon, 1925, p. 56). Na capital, entretanto, o ensino primário estava sobre a responsabilidade exclusiva do município. Ao todo, havia 223 escolas e 1 grupo escolar. Desse total, 106 escolas eram destinadas ao sexo feminino, 86 para o sexo masculino e 25 eram mistas, ao passo que as seis restantes eram noturnas (Calmon, 1925, p. 73-79). Para

ensinar nessas unidades, exigia-se previamente para o ingresso do curso normal, o curso elementar de quatro anos, dois anos de curso intermediário, com “organização departamentalizada de professores, isto é, com professores para línguas, professores para ciências, professores para História e Geografia e professores para desenho e trabalhos manuais” (Teixeira, 1928, p. 30). Partindo dessa organização, os professores foram admitidos no primeiro ano normal dos quatro a serem cursados. Deste período, os dois primeiros anos eram destinados à cultura geral e propedêutica e, por conseguinte, os dois últimos à cultura profissional, sobretudo a prática escolar.

Outra forma de fomentar a instrução das medidas empreendidas nos anos que sucederam à Reforma foi a prática de enviar professores para a Conferência Nacional de Educação, organizada pela Associação Brasileira de Educação (ABE), em prol da troca de experiências sobre métodos e os sistemas de ensino com professores de outros estados. Destaco novamente que outros estados brasileiros também passavam por reformas educacionais, na década de 1920. Deste modo, as conferências promoveram encontros entre os intelectuais e pensadores da educação brasileira, que discutiam sobre o analfabetismo, a falta de qualificação do professorado, a universalização do ensino primário, dentre outros assuntos. Embora sejam respeitadas as diferenças regionais, é possível encontrar pontos de convergências entre as propostas reformistas da Bahia e as de outros estados, “por exemplo, a preocupação com a formação docente, interesse na produção de material escolar e na conformação de práticas, desenvolvimento do ensino ativo, prático e educativo, dentre outras” (Souza, 2018, p. 94).

A primeira Conferência Nacional ocorreu em Curitiba, em dezembro de 1927, onde foi convidado para representar a Bahia o Dr. Junqueira Ayres, apresentando a 41ª tese entre as 112 apresentadas por intelectuais brasileiros de todo o país (Costa *et al.*, 1997). Para Anísio Teixeira, as conferências representavam a própria consciência nacional de educação. Nelas, foram apresentados os problemas sociais e educacionais identificados pelos próprios estados. Uma das discussões da Conferência foi a formulação de uma tese em prol da uniformização do ensino primário através de um programa único de ensino. Contudo, parte dos conferencistas considerava que um modelo rígido e nacional era inexequível, haja vista que não contemplava as diversidades dos estados. Já a tese apresentada pelo delegado da Bahia, Dr. Junqueira Ayres, afirmava que aquele modelo de ensino não deveria ser apenas em prol da alfabetização, e que as crianças de zonas rurais não careciam permanecer pelo mesmo tempo

na escola como nas áreas urbanas. Ademais, pontuava elementos e discrepâncias acerca do ensino rural e urbano, haja vista os encargos das famílias que nos centros urbanos eram incumbência dos adultos. Nessa conferência, que lançava as bases para um plano nacional de ensino primário, a atuação do delegado foi considerada de grande êxito pelo órgão responsável pela instrução. Isso se explica porque as discussões levantadas na Conferência teriam gerado o convite para a National Education Association nos Estados Unidos em 1928 (Costa *et al.*, 1997, p. 222).

Retomando as preocupações da diretoria de ensino com o caráter e a função social da escola, as discussões envolvendo o higienismo se mantiveram constantes não apenas entre as discussões da ABE, como na gestão baiana. Entre as práticas escolares recomendadas pela diretoria para ser difundidas entre os professores a “educação higiênica” teve na escola o seu lugar de destaque. Reconhecido como um problema social, o tema da higiene cabia à escola, responsável pela formação de hábitos sadios aos meios “menos cultos e mais afastados dos domínios do progresso educativo”. Por esse motivo, entre os alunos das Escolas Normais, algumas medidas foram implantadas por meio dos grupos chamados de “pelotões de saúde”, cabendo-lhes

A educação higiênica, a formação de hábitos sadios por meio dos “pelotões de saúde”, a merenda escolar para os alunos do jardim de infância e para os paupérrimos de nutrição insuficiente, o fornecimento de remédio aos que adoecem e são de condição humilde, o fornecimento de roupas, já lavadas, de calçados, do material necessário à frequência escolar (Teixeira, 1928, p. 36).

À insalubridade das e nas escolas somava-se a falta de recursos e a própria mentalidade da administração escolar reverberada da ausência de investimentos no mobiliário e na compra de material escolar. Por isso, urgia a necessidade de móveis escolares que há quatorze anos não eram adquiridos pelo estado, segundo o relatório de Teixeira, em 1928. Assim, foram adquiridas 3.600 carteiras fabricadas em oficinas nas penitenciárias da América do Norte, comparadas em sua qualidade superior a “que as pequenas fábricas nacionais não podem oferecer” haja vista a utilização de madeira e aço tubular mais resistente que as fabricações feitas a partir do ferro fundido. Garantindo-se a isenção de impostos na importação dos produtos estrangeiros, as carteiras duplas compradas na América “custaram 58\$100 por unidade, enquanto as fábricas paulistas vendem produto inferior por 58\$000”. A emergência de mobiliário era tamanha que para os 79.884 alunos matriculados em todas as

escolas públicas, havia 13.006 carteiras. Além do mobiliário, foram adquiridos novos livros didáticos, mapas do Brasil, da Bahia, cartilhas, assim como livros de leituras. Deste modo, as despesas com a instrução pública durante a gestão de Anísio Teixeira foram ampliadas de “77%” em 1924 para “109%” em 1927 (Teixeira, 1928, p. 44).

Ainda que as reivindicações acerca da ausência de investimentos do governo não fossem exclusivas da gestão de Anísio Teixeira, as conquistas alcançadas podem ser consideradas um feito para a história da educação da Bahia. Na análise de Souza (2018, p.78), a positiva recepção desses resultados pelo governador Góes Calmon permite considerar o “caráter social” ao lado de “um viés de estratégia política que gerava dividendos importantes”.

O papel da escola parecia se compactuar ao que Anísio Teixeira chamou de linhas “harmoniosas e robustas” que todos “nós conhecemos” ao se referir elogiosamente a Fernando de Azevedo na condução da Reforma realizada em 1928 no Distrito Federal. Para Teixeira, as reformas, assim como também aquela organizada por Carneiro Leão, em Pernambuco, teriam representado a transformação que se operou na finalidade da escola, solicitada pela “civilização moderna” para um papel maior na sociedade (Teixeira, 1932, p. 75). A Reforma de 1925, para o diretor, adquiriu uma feição científica e progressiva em contraposição ao caráter experimental. Contudo, essa perspectiva em torno da concepção da escola como instituição para civilizar precisa ser problematizada.

Considerando os bons exemplos associados à reforma realizada no Distrito Federal, Arantes (2014, p. 100) aponta que Carneiro Leão adotou uma perspectiva higienista, cujas reformas adotadas tanto no Rio de Janeiro como em Pernambuco foram marcadas pelo combate à degenerescência do povo brasileiro. Através da caridade pública, a infância pobre e as endemias que degradavam a raça deveriam ser reconhecidas como um problema fundamental na construção da nacionalidade.

Já o estudo realizado por Sampaio (2010, p. 24) sobre a reforma paulista conduzida por Sampaio Dória a interpretou como uma espécie de “caminho para o progresso”, realizada em um contexto que se demonstrava bastante profícuo para a renovação dos ideais educacionais, já que desde 1920 buscava-se reformar a escola e a sociedade. Deste modo, além dos livros, foram utilizados pelos reformadores revistas e jornais como meio para divulgação de concepções voltadas para o âmbito educacional.

[...] ligados aos ideais da Escola Nova, estavam integrados no processo de modernização por que passava o país e a cidade de São Paulo. Propunham mudanças, para ampliar o público da escola pública, procurando intervir na sua estrutura e na prática pedagógica dos professores. Por meio das reformas, buscavam mudar o espaço escolar e por meio dele reformar a sociedade, passando a escola a ser vista como um instrumento do progresso e do civismo (Sampaio, 2010, p. 26).

A defesa de tornar a escola um instrumento de civismo, como aludido pela autora, também é reconhecida nesta tese, já que essa expressão vem sendo utilizada em outros momentos da reforma liderada por Anísio Teixeira e do Programa de ensino na Bahia. Contudo, a compreensão desses ideais civilizacionais, bem como a defesa de uma escola nova não pode ser pensada como homogênea. Entre os reformadores dos estados, estavam os pioneiros e suas diferentes dimensões sobre o ideário da Escola Nova. Nessa direção, torna-se um desafio analisar as reformas educacionais ou a atuação de seus pioneiros em conjunto. É necessário reconhecer que os aspectos civilizacionais estiveram entre os objetivos das defesas do movimento, mas havia distintas tendências. Não se fala em um movimento homogêneo em torno dos escolanovistas ou dos intelectuais que partilharam seus ideários. Na reforma baiana, não há elementos suficientemente objetivos para justificar o escolanovismo, ainda que haja indícios vinculados ao movimento. Nagle (2009) reforça que a viagem de Anísio Teixeira aos Estados Unidos modificou sua compreensão em torno da educação, mas ele enfrentou críticas em suas tentativas de reorganização da educação no estado.

Essa ponderação também é apresentada por Schueler e Magaldi (2009), que avaliaram ser difícil analisar as manifestações nos diferentes estados sem considerar as singularidades dos reformadores. Assinalando algumas das pretensões gerais dos escolanovistas, as autoras destacam pretensões comuns: tornar as práticas educativas baseadas nas ciências, a formação especializada de professores e a difusão os ideais dos renovadores.

Contemplando parte das tentativas de modernização e progresso no estado, a Reforma de 1925 também aprovou um novo Programa de ensino, inserido paralelamente às novas prescrições de leitura e métodos de ensino, que deveriam ser adotados pelos professores. Como observado nesta seção, a Reforma de 1925 projetou a formação de uma cultura escolar a partir das novas configurações envolvendo o funcionamento da escola. Entre algumas das medidas adotadas para a formação primária, tiveram espaço as práticas escolares higienistas, a valorização dos trabalhos manuais e a difusão dos valores morais e patrióticos em prol do civismo. Essas temáticas estiveram presentes, tanto nos cursos de formação de professores,

como na formulação de um Programa de ensino que se tornou em documento regulatório adequado aos interesses do estado.

A partir da análise de documentos, incluindo a Lei n.º 1.846, de 14 de agosto de 1925, o relatório emitido por Anísio Teixeira, em 1928, e o discurso proferido por Góes Calmon, foi possível observar a distância entre os interesses que se situavam entre a escolarização urbana e nos sertões, sobretudo, no envio de professores para as localidades mais distantes da capital. A esse respeito, corroborando com a tese de Luz (2009) em demonstrar o destaque da reforma a partir da preocupação em capacitar professores, a leitura a seguir concentra-se nas perspectivas do Programa de ensino prescrito em 1925, tendo em vista compreender como os professores foram instruídos a ensinarem e quais concepções foram adotadas em torno do ensino de História e dos saberes cívicos. Na seção seguinte, apresento a nova organização escolar baseada na Reforma e no Programa de 1925, bem como as disciplinas escolares e suas funções, segundo a direção de ensino da Bahia.

2.2 O Programa do ensino primário da Bahia: educar e disciplinarizar para o trabalho

Nesta seção a discussão se concentra propriamente no Programa de ensino adotado em 1925, em decorrência da reforma apresentada no texto anterior. Assim, a explanação a seguir se concentra nos aspectos em torno da organização do Programa de ensino, apontando: o contexto, assim como os agentes que estiveram por trás de sua elaboração; a nova organização das disciplinas, bem como a distribuição de horários; as influências externas e os objetivos gerais pensados para a instrução pública no governo calmonista. Realizada essa apresentação, serão indicados os livros prescritos pelo Programa, apontando-se instruções de leitura e métodos de ensino direcionados aos professores.

O primeiro Programa oficial de ensino do estado foi adotado em março de 1925, correspondendo a quatro anos do ensino elementar e três anos para o ensino complementar. O documento foi defendido por sua urgente necessidade, uma vez que nos anos anteriores eram apresentados apenas Planos de estudos, desde 1920. Por essa razão utilizarei a expressão “novo” para se referir a esse documento, uma vez que os chamados Planos de estudos não eram entregues aos professores, sendo uma mera exposição dos assuntos a serem estudados nas escolas a partir dos jornais. Essas são as palavras de Góes Calmon ao justificar a

relevância do Programa para os professores e alunos da Bahia, sinalizando ainda as necessidades da instrução apontadas em seu governo

O espírito com que forem organizados os programmas nos permitirá dizer se elles se destinam a formar homens de acção ou homens de theoria ou de gabinete, se buscam desenvolver sobretudo a intelligencia ou se também a vontade e a força physica [...] (Calmon, 1925, p. 64).

Observa-se que ao estado interessava formar homens úteis à construção de uma Bahia nova, de modo que o Programa fosse compreendido como um exercício em torno dos ideais da vida que o cercavam. Uma consideração indispensável acerca da adoção desse Programa, o primeiro a ser oficialmente elaborado, é que sua apresentação e implementação se deu em 18 de março de 1925, antes mesmo da efetivação da Reforma em 14 de agosto de 1925. Em sua pesquisa Luz (2009, p. 88) menciona que a antecipação do programa, em quase cinco meses, não passou despercebida entre os jornais e parlamentares, haja vista que a discussão da Reforma de 1925 ainda acontecia na Assembleia legislativa. Mas tratava-se de uma “estratégia administrativa” para efetivar as práticas do Programa, já que até então os professores ministravam suas aulas sem uma orientação precisa sobre como e o que deveriam ensinar.

Nesse Programa foram incluídas: a geometria, o desenho, os trabalhos manuais e domésticos, objetivando dar ao ensino primário a expressão atual de ensino ao lado dos estudos de História, Geografia, Ciências, Agricultura e bases locais, Desenho, Música, Educação física e Educação cívica. Góes Calmon afirmava que a criança americana deixa a escola como “um pequenino e emprehendedor homem de trabalho” e que cabia a escola da Bahia preparar essa criança para a vida “como se adextra um lutador para a arena” (Calmon, 1925, p. 65). Como é possível observar, a fala do governador articula escolarização ao labor, completando essa relação a partir da metáfora do adestramento, isto é, da domesticação das práticas infantis voltadas para o trabalho. Logo, a escolarização desejável era aquela que formava trabalhadores, restringindo o papel do ensino ao desenvolvimento de habilidades e ofícios. Ademais, o espaço escolar nas palavras acima é comparado a uma arena, simulando a competição e a luta, mas, nessa luta não há preocupação com as fragilidades e singularidades dos alunos, cabendo à escola doutrinar e distinguir os aptos daqueles não aptos.

Capacitar e instruir a gente trabalhadora parece ter sido uma questão mais antiga e anterior ao governo de Góes Calmon. O periódico *Bahia Illustrada*, em 1920, já assinalava a necessidade de as escolas formarem trabalhadores:

[...] A infância torna-se o exemplo desse descaso, já que por estar desprotegida do governo, entra para as oficinas quase analfabeta. Deste modo, produz-se pouco no interior e de modo ruim porque ao operário falta a escola, como também falta a família. O operário sem instrução não se torna um cidadão consciente do voto e não sabe escolher “entre os melhores homens do seu país”. Enquanto isso aqueles que se formam ora constituem a elite, ora ao comércio, “carreira altamente prestante à nação e imprescindível” e outros muitos ao emprego público. Urge a necessidade de instrução para o “sossego do próprio governo”. A sorte dos operários seria outra caso houvesse escolas profissionais no interior. Além de um operário cultivado no “espírito ilustrado, proveitoso nas necessidades coletivas da pátria, “ressurgiriam operários adestrados e conscientes do seu trabalho e de mais esperançoso futuro”. Eles lutam por escolas enquanto o país gasta “rios de dinheiro para adquirir trabalhadores” enquanto “as esquinas e tabernas estão repletas de desocupados”. Para isso, almejam escolas profissionais no interior em prol de uma mocidade “limpa, alegre e trabalhadora” para entoar o “hino da pátria livre e próspera, grande e bela” (Motta, 1920, s/p).

As palavras do jornalista parecem tecer associações à sociedade do início do século XX, já distinguindo operários de membros da elite ou aqueles ligados ao comércio. Aos outros, ou a grande maioria, cabia se profissionalizar como operário. No texto estão associadas à ausência de instrução, à precarização do trabalho, culminando ainda na vida de outros trabalhadores para o estado, ocupando o lugar daqueles que deveriam atender aos deveres coletivos da pátria. Ou seja, a alusão realizada no periódico consistiu em informar que o estado precisava contratar trabalhadores externos, haja vista que seu público era ocioso e não se demonstrava instruído para exercer o trabalho. O trabalho aqui aparece como salvador de uma vida ociosa, sem ocupações, articulado ainda a perspectiva higienista e a uma vida próspera.

Na sequência das medidas adotadas pelo governo do estado, o novo Programa de ensino foi considerado extenso, embora houvesse consenso entre os professores do primário que estudaram sua exequibilidade. Tecendo elogios ao modo americano e fazendo alusão a figura de Omer Buyse, a direção educacional da Bahia apresentava a proposta em tornar a escola apta a formar o indivíduo para a vida fundamentava-se

Num país de população pouco densa, com poucos braços para a obra de construção social, o indivíduo há que ser formado imediatamente para a vida. Por se ter entendido o contrário resultaram os programas enciclopédicos, o professor sem a noção segura da sua missão, o serviço de ensino empírico, e a escola vivendo sem expressão, sustentada por um vago ideal de cultura, mas sem realização prática desse ideal, distante da vida (Teixeira, 1928, p. 51).

Buscava-se, ainda, conferir significado a uma cultura nacional a partir das disciplinas que, por sua vez, adotaram um viés metodológico positivista e adequado à utilidade de ensino pretendida. Para isso, tornou-se necessária uma nova organização escolar, isto é, novos quadros de horário das escolas elementares. Determinou-se que as escolas primárias funcionariam de 09h as 14h. Já o ano letivo corresponderia aos períodos entre 4 de fevereiro e 14 de novembro, incluindo-se dois períodos de férias: 20 dias equivalendo-se as comemorações de São João e 80 dias ao final de cada ano. Segundo o governador, esta organização também havia sido pensada em acordo com o calendário das “estações das chuvas das respectivas regiões do Estado”. Se por um lado, o programa escolar deveria ser um intermediário entre a escola e a sociedade, considerando que a escola mantém relações e tensões com a sociedade qual está inserida, o programa sinalizava os sentidos que a escola devia assumir para realizar os objetivos do estado

O que é preciso é que a escola se ocupe com leituras e atividades que digam respeito á vida baiana e brasileira e ás suas relações com os outros povos; que esse material seja distribuído pelos diferentes graus do curso primário e experimentado em escolas escolhidas pela Diretoria, para se verificar a justeza da distribuição dos estudos pelos diferentes anos; e afinal que se pesquise sistematicamente o tempo requerido em cada gral para cobrir os estudos que lhe forem assinados (Teixeira, 1928, p. 11).

A defesa pela liberdade de um programa de ensino que atendesse as particularidades regionais foi apresentada pelo delegado Dr. Jaime Junqueira Ayres, enviado para representar a Bahia na Conferência Nacional de Educação em Curitiba, como já mencionado na subseção anterior. Ayres tomou essa missão com um desafio e apresentou uma tese intitulada “Situação do ensino primário na Bahia” na qual visava demonstrar que um modelo rígido e nacional era inexequível, haja vista que não se consideravam as diversidades dos estados (Costa, *et al.*, 1997, p. 222).

As mudanças dos métodos de ensino e as novas orientações pedagógicas para o professorado da Bahia eram elaboradas de acordo com as características de cada disciplina escolar. Antes da reforma, o professor da educação popular foi considerado um “operario primitivo de uma primitiva civilização, a colcha de retalhos de uma educação primaria deficiente mas, fructo do seu esforço robusto e unico” (Calmon, 1925, p. 67). Nesse comentário do governador da Bahia é possível verificar os estigmas que expressava em torno das concepções, tanto de povo inculto e incivilizado, como de “operário primitivo” na alusão

que fez ao professor. Ora, se a promessa da escolarização servia como ponte para conferir a condição de civilizar, soa paradoxal avaliar os professores primários em suas limitações estruturais, na qual a estimada qualidade inferior dos profissionais na mediação da educação podia colocar em risco a civilidade.

A partir da Reforma de 1925, o ensino primário passou a ser composto pelas seguintes disciplinas escolares:

língua vernácula; caligrafia; aritmética; noções de geometria; geografia sobretudo do Brasil e da Bahia; noções de história do Brasil da Bahia; instrução moral e cívica; noções de ciências físicas e naturais aplicadas e higiene; desenho, trabalhos domésticos, trabalhos manuais e prendas, exercícios ginásticos e canto (Bahia, 1925, p. 190).

Além das mudanças na organização do tempo e na configuração das disciplinas escolares, um aspecto inserido no excerto chama atenção: a higiene. Ainda que esses aspectos fossem contemplados pela discussão anterior, no texto da Reforma, foi possível observar que eles também se manifestam no Programa de ensino. Essa persistência verificada nos dois documentos contribui para oficializar a finalidade esperada para o ensino primário.

Ao passo no qual a escolarização avançava, também assumia a tarefa de aproximar os mais vulneráveis e marginalizados dos hábitos da civilização. No período em questão, 2.277 alunos foram aprovados entre o 1º ano e o 2º ano do curso primário, na capital, embora apenas 751 chegassem ao 4º ano em 1927, essa frequência era ainda menor se comparada aos diplomados que somavam apenas 529 alunos. Adicionando-se o total de escolas primárias distribuídas no estado, dos 10.165 alunos matriculados no 1º ano, apenas 2.383 estavam aptos a ingressarem no ensino secundário (Teixeira, 1928, p. 09). Ou seja, nos quatro anos primários da instrução, o reduzido número de alunos que ingressava no sistema de ensino sofria uma queda contínua até a chegada ao 4º ano, indicando que entre os poucos alfabetizados, a grande maioria apenas lia e escrevia. Esta breve constatação indica que a formação pensada a partir do ensino de História esteve muito aquém da pretensão de formar uma sociedade civilizada, já que grande parte dos alunos em idade escolar daquele período não ocupavam seus espaços nas carteiras escolares.

Compreende-se em diálogo com Chervel (1990, p 220) que as disciplinas escolares “intervêm igualmente na história cultural da sociedade”. Ao interferir na história cultural da sociedade, as disciplinas escolares promovem a aculturação dos alunos de acordo com certas finalidades, quando transpõem aos muros da escola, suas finalidades se inscrevem e penetram

nas dinâmicas sociais. Ainda de acordo com Chervel (1990) as “finalidades das disciplinas da França do antigo regime”, questionavam a imagem da cultura e da literatura latinas estudadas nos colégios naquele período. Para ele, a instauração da instrução primária obrigatória, realizada em momentos diferentes em cada país, esteve ligada a um projeto político que pretendia associar cada cidadão a nação à qual pertencesse.

Voltando ao contexto da Bahia, o Programa instruía que os professores deveriam relacionar o amor e respeito pela pátria ao modelo familiar paternalista, ou seja, uma “noção de pátria baseada na família” (Teixeira, 1925a, p. 06). Essa relação entre pátria e família será referenciada muitas vezes nessa pesquisa. Como uma das primeiras instituições a transmitir valores, a família era identificada como responsável pela construção de um ideal de pertencimento e de respeito às tradições. Essa compreensão pode ser observada não só na leitura do Programa, como nos livros que serão analisados. O Programa retomava ainda as noções de obediência de modo que “disciplina, autoridade de governo e direito de cada cidadão” fossem levadas aos alunos da forma mais acessível (Teixeira, 1925a, p. 06). As referências à obediência e a unidade são exemplificadas a partir dos “selvagens”, que trabalham em comum, assim como obedecem aos seus chefes, seja para a construção de uma casa ou em prol da guerra, em caso de defesa ou vingança.

Em sua crítica aos esquemas explicativos, Chervel (1990) revela a singularidade das disciplinas, que fazem parte da cultura escolar, ao despertarem para um duplo papel social da escola: “penetrar indivíduos, mas também uma cultura da sociedade global” (p. 184). Deste modo, o diálogo com o autor suscita a pensar em como a disciplina de História no Programa de 1925 parece assumir o papel de moldar o saber escolar em um espaço cujos efeitos se estendem além da escola.

Analisando a parte do Programa designada à Educação, moral e cívica, observam-se ainda no 3º ano do ensino primário, que ordem e disciplina eram aspectos importantes enquanto a “base do progresso” da pátria (Teixeira, 1925a, p.18). Tecendo uma relação com os saberes ensinados em História na mesma etapa escolar, noto que no Programa falava-se sobre o “hábito do trabalho methodico como base da felicidade”. Portanto, pensando na formação de sujeitos para o trabalho, era importante que além de disciplinados, os alunos mantivessem o “asseio do corpo, as horas de somno, o modo de comer, como base de equilíbrio nervoso e moral”. Não se tratava apenas de educar novos cidadãos, mas de instruir sobre hábitos e comportamentos, assim como criar estratégias para a elaboração de um sujeito

apto ao trabalho e a serviço do país. Durante as aulas, o professor foi instruído a aproveitar as “ocorrendias da vida local ou transmitidas pelos jornais, afim de dar oportunidade para estas noções, que não serão guardadas pelos alumnos, se lhes forem transmittidas em dissertações e palestras, sem referencia a casos concretos” (Teixeira, 1925a, p.18). Deste modo, além dos materiais didáticos, nota-se que foram recomendados os usos de jornais para ilustração de fatores da vida cotidiana numa alusão aos exemplos pretendidos.

O Programa utilizado para o ensino primário necessariamente formaria alunos que, em seguida, poderiam ser escolarizados com outro programa de ensino já utilizado na capital. Assim, a conclusão de uma etapa elementar, o 4º ano do ensino primário, também representava a transição para o ensino secundário, que era ministrado primordialmente no antigo Ginásio da Bahia, e havia se tornado equiparado ao Colégio Pedro II desde 13 de janeiro de 1925, por meio do decreto federal n.º 16. 782 A. Contudo, a maior parte dos alunos em idade escolar não avançava para as próximas etapas. Embora essa não fosse uma singularidade da Bahia, os documentos apresentados revelaram que a porcentagem de alunos que ingressavam no primeiro ano não se mantinha até o quarto ano. Por essa razão, não é possível afirmar que esses alunos ingressavam no ginásio de forma instantânea.

Não se podem tecer conclusões sobre uma continuidade estabelecida entre as propostas curriculares do ensino primário e secundário. Especialmente, porque havia uma defesa em torno da singularidade do Programa do ensino primário particular aos estados, como já demonstrado neste estudo através da participação de Junqueira Ayres na primeira Conferência de educação em Curitiba, em 1927. A defesa pela liberdade dos programas de ensino, ainda que posterior à adoção daquele de 1925, primava pela uniformidade do ensino primário e pelo respeito às diversidades dos estados em contraposição à rigidez e ao engessamento de modelo nacional.

2.3 Livros didáticos adotados no ensino primário da Bahia (1926 e 1927)

O estudo dos livros didáticos está inserido na discussão que visa refletir sobre os resquícios das práticas e métodos de ensino. Essa análise é feita a partir dos objetos que estabeleceram a conexão entre os indivíduos e as rotinas escolares. Adicionalmente, essa discussão busca explorar as culturas materiais presentes no ambiente escolar. Deste modo, compreendo que os livros didáticos fazem parte da memória e da conservação do espaço, constituindo-se tanto como meio de transmissão de cultura, embora não somente, quanto da

construção de sujeitos e suas subjetividades. Nessa direção, a seção anterior apresentou o Programa de ensino de 1925 como um instrumento regulatório que marcou a adoção de novos métodos e prescrições aos professores. A partir desse documento verificou-se que foram adquiridas as seguintes obras voltadas para o público escolar primário entre 1926 e 1927, após a Reforma (quadro 1):

Quadro 1: livros adotados para o ensino primário

Livro	Autor
1926	
Thesouro da Juventude (collecções)	
Cartilha Analytica	Mariano Oliveira
Livro de Leitura (Tomo I) -	Erasmo Braga
Livro de Leitura (Tomo II)	Erasmo Braga
Nossa Pátria	Rocha Pombo
Grammatica Elementar	Said' Ali
Zoologia Popular	Dias Martins
Historia Natural (...) o Brasil e sua riqueza	Waldemiro Potsch
Vultos e Datas do Brasil	Prof. Alberto de Assis
Cartas e Pensamentos	Prof. Roberto Correia
1927	
História da Bahia	Pedro Calmon
Lições de Pedagogia Moderna	Miguel Calmon

Fonte: TEIXEIRA, Anísio. Relatório apresentado ao Ex. Sr. Cons. Bráulio Xavier da Silva Pereira, Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, pelo Diretor Geral da Instrução Pública, para ser encaminhado ao governador do Estado da Bahia. Salvador, Imprensa Oficial do Estado, 1928. 123p.

Na lista de livros supramencionada, há a presença de professores-autores reconhecidos nacional e regionalmente, assim como intelectuais que tiveram maior repercussão na vida pública mediante cargos políticos, dentre outros ofícios.

Mariano de Oliveira foi um professor paulista que em sua cartilha conciliava dois métodos de alfabetização: o tradicional e o moderno. A primeira publicação de *Cartilha analytica*²¹ foi em 1916 pela editora Melhoramentos, ao passo que a última edição foi em 1955, após a produção de 825.000 exemplares em suas 185 reedições. Seus livros já faziam

²¹Ver mais em: Centro de Memória e Acervo histórico do Centro de Referência em Educação Mario Covas. http://www.crmariocovas.sp.gov.br/obj_a.php?t=cartilhas01

parte das escolas paulistas desde 1913 e em 1926 foram adquiridos pelo governo da Bahia 3000 exemplares da obra (Abbeg, 2018).

A série dos livros de leitura de Erasmo Braga, teólogo presbiteriano e professor paulista, também foi publicada pela editora Melhoramentos, começou a ser publicada em 1910, estimando-se que até 1951 já possuía 149 reedições. Os livros do referido autor não se vinculavam a uma única disciplina, mas, através do ensino de leitura, tratavam de temas cívicos envolvendo Geografia, História e Literatura. Seu objetivo era estimular a leitura nos alunos do ensino primário, de modo que sua coleção era indicada pelos governos dos estados cujas propostas pretendiam reformar o ensino. A série Braga, como ficou conhecida, acabou substituindo o título das obras *Leitura I*, *Leitura II*, por exemplo, sendo aprovada pelo estado de São Paulo entre os anos 1921 e 1936 (Abbeg, 2018). Foram adquiridos 3000 exemplares.

O professor Roberto José Correia, autor de *Cartas e pensamentos*, esteve entre os professores que atuavam na educação baiana, tendo, inclusive, participado do curso para formação de alunos da Escola Normal entre 1927 e 1928 como palestrante “Da educação do gosto literário na escola primaria” (Teixeira, 1928, p. 18). Além de ensinar nas escolas primárias do interior e da capital, tornou-se delegado escolar em Salvador. Sua trajetória incluía, ainda, o ofício de tipógrafo, a participação no Jornal de Notícias, além da passagem pelo Jornal do Comércio no Rio de Janeiro. Entre suas produções didáticas, encontram-se: *Factos*, de 1908; *Coisas da vida*, de 1912; *D’aqui...*, de 1916; *Livro da infância: paginas de propaganda patriótica*, em 1918; *Cartas e pensamentos (literatura escolar)*, em 1925; *Dindinha lua*, em 1931; *Folhas*, em 1909; *José*, em 1935; e *Historia da boa terra*, em 1924 (Damaceno, 2014). Seu livro *Cartas e pensamentos*, voltado para a literatura escolar do ensino primário, foi publicado originalmente em 1925 pela editora baiana A nova Graphica, no mesmo ano de aprovação da Reforma de Góes Calmon, assim como do Programa de ensino das escolas primárias. Em sua notável propaganda patriótica, Roberto Correia destina a obra para a instrução daqueles que irão educar crianças. Desta obra, foram adquiridos 300 exemplares pelo governo baiano.

Waldemiro Potsch, médico e professor do Colégio Pedro II, autor de *História natural: o Brasil e suas riquezas*, publicou seu livro em 1921 com as oficinas gráficas Villas Boas e Cia. Sua obra foi republicada até os anos 1960 e venceu prêmios, a exemplo de “Francisco Alves” da Academia Brasileira de Letras sobre obras de divulgação no ensino primário no mesmo ano de seu lançamento. Em seu livro há insinuações as concepções de civismo e ao

higienismo, assim como ao nacionalismo difundidas entre os anos 1920²². Em sua distribuição foram enviados 2500 exemplares aos alunos do ensino primário.

Manuel Said Ali Ida, filólogo e professor do Colégio Pedro II, encontra-se entre os autores de livros didáticos indicados com a publicação de *Grammatica elementar da língua portuguesa* em 1923 pela editora Melhoramentos (Ali, 1966). Em sua trajetória, escreveu livros de gramática para os alunos da educação primária até os anos superiores. A Diretoria Geral de Instrução adquiriu, em 1926, 3000 exemplares de sua obra.

Na lista de materiais didáticos distribuídos entre 1926 e 1927, alguns títulos apareceram em menor número, suscitando nossa indagação sobre seu destino e finalidade. A enciclopédia *Thesouro da juventude*, obra norte-americana originalmente editada por W. M. Jackson Inc, que se constituía em um conjunto de livros envolvendo temáticas sobre Geografia, Biologia, História, Literatura, Artes e trabalhos manuais e curiosidades. Tratava-se da coleção mais utilizada no início do século XX por jovens e crianças, sendo também uma fonte de informação científica para a explicação de fenômenos naturais e sociais abordados à luz do ideário progressista e civilizacional objetivado para a prática dos leitores (Ruiz, 2018). Foram adquiridas 10 coleções pelo governo baiano entre 1926 e 1927.

Na lista, o livro *Lições de pedagogia moderna* aparece vinculado ao nome de Miguel Calmon. Contudo, o referido livro não foi localizado ao longo dessa pesquisa²³, embora fosse encontrada a tradução da obra *Pedagogia científica*, intitulada: *O Methodo da Pedagogia científica applicado a Educação infantil nas Casas dos Meninos*. Ao todo, foram adquiridos 911 exemplares pelo governo da Bahia. Ocorre que a tese de Luz (2009, p. 143) identificou a autoria dessa tradução sobre a responsabilidade do professor Alipio Franca, em 1924, editado pela Livraria Econômica, na Bahia. Segundo esse estudo, o então professor catedrático de Pedagogia e Metodologia da Escola Normal da Bahia foi o responsável por levar ao estado a pedagogia de Maria Montessori, isto é, a adesão aos novos métodos pedagógicos que, na sequência, seriam confirmados com os elementos da escola nova. Por outro lado, o estudo de Carlos Monarcha (2019) relaciona essa tradução a Miguel Calmon Pin e Almeida, sobrinho e homônimo do marquês de Abrantes, e ex-ministro da Viação e Obras Públicas (1906-1909) e

²²Ver mais em: Acervo Histórico do Livro Escolar (AHLE). <http://acervohistoricodolivroescolar.blogspot.com/2013/04/historia-natural.html>.

²³No decurso dessa pesquisa, não foram encontradas informações sobre esta obra, sendo a busca realizada nos seguintes acervos: Instituto Geográfico e Histórico Brasileiro (IGHB), Fundação Pedro Calmon, CPDOC e Arquivo público do estado da Bahia.

da Agricultura, Indústria e Comércio²⁴ (1922- 1926), além de engenheiro e professor. Como Miguel Calmon possuía um cargo político de relevância durante os anos 1920, além de participar das discussões educacionais de seu estado, é possível indicar a hipótese sobre sua intermediação em trazer a obra montessoriana para a língua portuguesa, mas não sua autoria.

As insuficiências do “aparelho didático” nacional legitimam os argumentos circulantes no Congresso Nacional, imprensa e estudos, a favor da participação do poder central nos serviços de instrução., – a ele se deve a permissão de Maria Montessori para verter em língua portuguesa *Método da pedagogia científica aplicado a educação infantil nas “Casas dos Meninos”*, replicava em *As promessas e os resultados da pedagogia moderna* (Monarcha, 2019, p. 178).

O livro *Zoologia popular* de Francisco Dias Martins não foi localizado em nossa busca, embora o relatório de Anísio Teixeira (1928, p. 44) apontasse a distribuição de 1000 exemplares da obra. No decurso dessa busca, Dias Martins surge como um engenheiro agrônomo, com grandes trabalhos realizados em prol do ensino agrícola, sendo aluno e, posteriormente, diretor da Escola Superior Luiz de Queiroz em São Paulo, um grande centro de formação de engenheiros agrônomos na Primeira República com características notadamente civilizadoras. Deste modo, suscitam-se possibilidades para os usos da referida obra, intitulada de outro modo, nas escolas profissionais agrícolas que até então eram ministradas pelos patronatos agrícolas federais, um em Santo Amaro e outro em Barracão e pela Escola Agrícola Estadual de S. Bento das Lages (Teixeira, 1928, p. 40). Ao longo das buscas, foi encontrado entre suas publicações bibliográficas o livro *Biologia popular* publicado em 1918 e, em seguida, algumas pesquisas indicando sua utilização nos grupos escolares de Sergipe e do Paraná (Azevedo, 2011).

O livro *Nossa Pátria* de Rocha Pombo (1917, p. 05), parte do objeto desta pesquisa, foi publicado inicialmente em 1917. Em suas 164 páginas é sinônimo de sucesso e de reconhecimento não apenas para o autor, como para a editora Melhoramentos, cujo prefácio pretende tornar “conhecida e amada a existência moral de nossa gente, através de sua evolução, sempre tão bela”. O êxito editorial do livro, justificado pelas reiteradas publicações, também está relacionado a sua utilização oficial no ensino de História desde 1923 nos estados de São Paulo, Santa Catarina, Sergipe, Maranhão, Paraná, Rio Grande do Norte e, claro,

²⁴Para situar o leitor, Miguel Calmon era irmão de Francisco Góes Calmon, então governador da Bahia (1924-1928), além de padrinho e primo de Pedro Calmon, a quem fez o convite para trabalhar na exposição do Centenário da Independência.

Bahia (Leopoldino, 2019, p. 11). O propósito tanto da editora como do próprio autor é exaltar um caráter harmonioso que fundamentou a nação brasileira, com a pretensão de levar esse espírito às classes escolares nas quais o livro teria cada vez mais adesão. Pode se dizer, que o livro *Nossa Pátria* é o maior responsável pelo reconhecimento de Rocha Pombo como autor de livros didáticos. A diretoria chegou a distribuir 3000 exemplares de sua obra (Teixeira, 1928, p. 44).

Outro livro didático analisado nesta tese é da autoria do professor Alberto de Assis, delegado escolar e docente da Escola Normal da Bahia em 1925, responsável pela publicação de *Vultos e datas do Brasil*, editado originalmente pela editora Joaquim Ribeiro e Companhia e comercializado pela Livraria “Duas Américas” em 1922, contando com 377 páginas. Suas páginas são dedicadas às biografias dos grandes homens e às grandes coisas da história da pátria, incluindo-se um tributo ao civismo. Ainda que esse livro se destinasse ao ensino primário das escolas de todo o país, não foram encontrados documentos ou referências sobre sua utilização em outros estados até o momento de escrita desta tese. Contudo, o livro é citado como referência bibliográfica de estudiosos e pesquisadores do campo da História. Foram adquiridos e destinados ao ensino primário 200 exemplares (Teixeira, 1928, p. 45). Como o número de exemplares é significativamente inferior aos outros livros de História, parto da hipótese de que sua leitura foi mais restrita, de modo que esse livro pudesse vir a ser utilizado como um instrumento referencial para os professores.

Por fim, o terceiro livro analisado na pesquisa é *História da Bahia* de Pedro Calmon, publicado inicialmente pela editora Ribeiro Leite, e possui 204 páginas. Nesta pesquisa, foi problematizada e analisada sua 2ª edição, publicada pela editora Melhoramentos. Considerando que o aspecto da trajetória educacional desse autor é pouco explorado nas demais pesquisas, busca-se privilegiar e problematizar aspectos de sua trajetória em observância aos elementos ligados ao ensino. Embora seja reconhecida a relevância da trajetória intelectual de Calmon, assim como seu ofício enquanto historiador já destacado, mas, é preciso suscitar seu lugar enquanto intelectual da educação, assim como os desvios e entrecruzamentos que o envolvem nesse percurso. Foram 911 cópias adquiridas pelo governo baiano (Teixeira, 1928, p. 45).

Os livros adquiridos pelo estado da Bahia conferiram à escolarização a atribuição de conhecimentos e concepções considerados adequados para serem transmitidos aos professores e alunos. Não se sabe por quanto tempo permaneceram utilizados, como também não é

possível mensurar o grau de apropriação por parte dos seus leitores. No entanto, esses artefatos da cultura escrita foram utilizados como instrumentos que condicionam uma forma de organização da cultura escolar, desde o século XIX, a partir das “concepções pedagógicas, maneiras de escolarizar saberes [...] e modos de conceber, pelo Estado, a formação ideológica da criança, bem como dos processos pelos quais a escola constrói sua cultura, seus saberes, suas práticas” (Galvão; Batista, 2008, p. 166). Assim, dialogando com esses autores, os livros, compêndios e manuais são compreendidos como expressões do Estado e de suas lutas políticas na imposição de representações sociais em determinada época. A determinação oficial do uso dos livros pelo Programa de ensino da Bahia de 1925 fornece pistas para pensar a pretensão assumida por essas obras na formação moral e cívica do cidadão republicano, a partir da mobilização de conteúdos comprometidos com os ideais de modernização e progresso nacionais. Assim, é possível afirmar que a preparação de alunos e professores do ensino primário foi permeada por medidas de controle do Estado no processo de expansão escolar, onde a leitura desses livros fez parte.

Durante a transição do século XIX para o XX, tanto em Portugal como no Brasil, observou-se uma tendência para a produção de livros escolares, cujo objetivo era estruturar o projeto de nacionalização indispensável para a “escola pátria” (Boto, 2019, p. 03). Afinal, a escola não apenas ensina a ler e escrever, como também ensina uma forma, um modo como se deve proceder à leitura. O bom comportamento, assim como as prescrições de regras e valores, também foi ensinado por meio de literaturas seletas que fizeram parte do que Boto (2019, p. 09) chamou de “rituais de escolarização” ao analisar o livro *Grammática intuitiva da língua portuguesa*, de Antonio Bastos, publicado em 1901. Segundo essa autora, os exemplos oferecidos pelo autor indicam maneiras subliminares de produzir no estudante, atitudes de respeito e de obediência aos ritos escolares. Já na leitura de outro texto, *Leituras manuscritas*, provavelmente datado do início do século XX, a autora destacou as prescrições que se remetiam a cuidar da caligrafia, da boa educação e da civilidade: “em nossas relações tanto familiares como sociais, devemos procurar sempre aquilo que for agradável às pessoas com quem tratamos e evitar tudo aquilo que possa ser desagradável” (Boto, 2019, p.11).

No contexto brasileiro em que se disseminavam os ideais republicanos, especialmente influenciados pelo imaginário europeu, a História da civilização torna-se parte do currículo. De acordo com Pina (2009, p. 27) a História nacional naquele momento se tornava “consequência e apêndice desta trajetória única da humanidade”. Essa influência, segundo a

autora, situava a Europa enquanto referência para o desenvolvimento. A essa afirmação, são acrescentadas as viagens de Anísio Teixeira, financiadas pelo governo baiano naquele período e as experiências sobre outros modos de escolarização e práticas civilizatórias inculcadas através da escola.

Ao final dessa explanação, é preciso apresentar outros livros adquiridos em menor escala, de modo que não se cogita afirmar sua destinação aos alunos. Parte-se da hipótese que se tratava de livros utilizados enquanto referência, mas se comparados numericamente às demais obras supracitadas, é possível observar que foram adquiridos em número bastante inferior. Não se pretende assinalar o caráter didático dessas obras, mas considera-se relevante identificar outros livros e autores utilizados no mesmo contexto entre aqueles que fazem parte do objeto desta pesquisa. Alguns dos livros são: *A batalha de Pirajá* de Miguel Calmon, publicado em comemoração ao centenário da independência em 1922, *A Bahia a Carlos Gomes* de Sílio Boccanera Jr. de 1913 e a obra *A cidade do Salvador*. Segundo o relatório de Teixeira (1928, p. 45) consta o nome de Abílio César Borges, também conhecido como Barão de Macaúbas, ainda que sem alusão exata a uma determinada obra, que notadamente foi outro autor importante para as produções didáticas ao final do século XIX.

Por fim, observou-se o lugar recomendado para o livro didático como uma das estratégias para modernizar o ensino a partir da gestão de Anísio Teixeira em contraposição aos demais livros considerados ultrapassados. A partir do Programa de ensino de 1925, como instrumento regulador, observou-se que os livros foram prescritos como suporte privilegiado de conteúdos educativos e valores civilizacionais que a Diretoria de instrução acreditava serem necessários para serem transmitidos às novas gerações.

3. LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA NA BAHIA DE 1920 e 1930: PRODUÇÃO, CIRCULAÇÃO E INTELECTUAIS

Na seção anterior, os livros didáticos aprovados e adotados pelo governo do estado da Bahia foram apresentados após a Reforma do ensino primário de 1925. Esta seção pretende analisar os contextos de produção e a circulação das três dessas obras, considerando que elas estiveram intimamente ligadas à formação cívica a partir dos conteúdos históricos. Assim, os livros são: *Nossa Pátria*, *Vultos e datas do Brasil* e *História da Bahia*, contempladas ainda as concepções dos autores e intelectuais perante o cenário político e educacional. Quem eram os autores dos livros didáticos de História selecionados pelo primeiro Programa de Ensino da Bahia, de 1925? Que concepções sobre ensino e educação foram compartilhadas por esses homens das letras, professores e intelectuais, e de que modo elas teriam circulado pela Bahia? Essas são algumas das questões norteadoras desta tese e mobilizam o debate desta seção.

Foram levantados os traços biográficos dos autores Rocha Pombo, Alberto de Assis e Pedro Calmon em seus respectivos espaços de atuação, incluindo aqueles de maior ou menor reconhecimento público. Tanto os dados acerca das trajetórias, quanto à circulação de ideias aqui explanadas não são apresentadas na forma de uma linearidade estabelecida. A busca foi realizada a partir de impressos e correspondências, que possibilitam identificar como esses intelectuais tiveram espaço ao participarem dos debates sobre educação, ensino e a própria política do país. Aqui, estão presentes dados da imprensa e das instituições nas quais os autores participaram, assim como as críticas e as predileções aos livros acima mencionados.

A discussão aponta para o lugar da produção dos livros elencados, compreendendo que apenas a análise de seus conteúdos possui limitações (Galvão e Melo, 2019). Nesse sentido, justifica-se a consulta de outras fontes, como os periódicos, a fim de situar os autores em uma rede de interlocuções. Para isso, foram consultados: dados biográficos; textos dos referidos autores publicados em jornais e revistas; discursos; cartas trocadas com outros intelectuais e matérias jornalísticas em que os autores escreveram ou foram mencionados. Esses elementos fornecem indícios sobre os círculos de sociabilidades e os desafios enfrentados pelos autores em suas trajetórias. Mantendo o diálogo com Galvão (2022), foi possível me atentar que as pesquisas na imprensa tem demonstrado seu papel fundamental na História, uma vez que os periódicos se configuravam na expressão do que ocorria em diversas esferas sociais, assim como também eram atores sociais, produtores de acontecimentos e de representações. Os lugares ocupados, bem como os indivíduos com os quais os autores

conviveram, incluindo-se as relações políticas e disputas, possivelmente impactaram a produção, circulação e divulgação de suas obras. Os periódicos²⁵ aqui apresentados tiveram diferentes interesses e atuações políticas, como também foram destinados aos diferentes grupos de leitores.

Em seguida, a análise está centralizada na produção material dos livros para que na seção seguinte seja possível identificar as concepções difundidas por esses autores. Retomando o diálogo com Galvão e Melo (2019) pretende-se evidenciar aspectos editoriais, como o tipo de encadernação e diagramação, as ilustrações escolhidas e o prestígio da editora. Esses aspectos compõem os contextos de enunciação, que dizem respeito sobre o momento em que as palavras foram utilizadas. Nas primeiras décadas do século XX o mercado editorial atuou nos debates sobre o ensino nas escolas e sobre a “escola nova”, acompanhando as abordagens teóricas e metodológicas em torno da história nacional e dos métodos de ensino, como afirmou Leopoldino (2019, p. 10). Na ampliação desse mercado, segundo a autora, teve destaque a incorporação da Companhia Melhoramentos pelos Weiszflog Irmãos, que investiram nas produções didáticas voltadas para o público escolar, contando com a participação de autores reconhecidos. Deste modo, justifica-se que os elementos da materialidade das obras se relacionam com o contexto em que foram produzidas.

3.1 Rocha Pombo – o “touriste patricio”

Figura 1: Rocha Pombo



Fonte: ABL (2016)

²⁵Os periódicos da Bahia são: A tarde; Bahia Illustrada; A manhã; E.T.C; O imparcial; D’a hora; e D’a imprensa.

O paranaense José Francisco da Rocha Pombo era natural de Morretes e nasceu em 1857, iniciou sua trajetória como jornalista na fundação e direção do jornal *O Povo* ainda em finais do século XIX, às vésperas da Abolição. Ainda que as pesquisas contemporâneas evidenciem sua produção jornalística naquele período, o autor até então era desconhecido entre os demais intelectuais da época, especialmente por não residir próximo à capital, diferentemente de seus contemporâneos. Ademais, era filho de pais professores do ensino primário, o que não favoreceu o amplo reconhecimento. Talvez por isso foi motivado a mudar para o Rio de Janeiro em 1897, quando passou a escrever para a imprensa, além de atuar no magistério no Colégio Pedro II (Silva, 2012). Assim como outros educadores e intelectuais da área, no CPIL, atuou ao lado de Osório Duque Estrada, José Veríssimo e Escragnolle Dória, mas diferentemente desses, ingressou tardiamente no ensino superior. Em sua trajetória como historiador e autor de livros didáticos arrancou elogios e duras críticas entre seus pares, que serão apresentadas nessa leitura.

A predileção veio por parte da boa recepção de Manoel Bomfim na condição de diretor da Instrução Pública em 1899, em virtude de sua pioneira publicação do *Compêndio de História da América*, em 1900. Através dessa obra, Rocha Pombo teve seu reconhecimento como historiador. O parecer do então diretor considerava que

[...] tal era o interesse que esse assunto apresentava para mim; e só assim se explica essa pretensão de tratar de maneira fora da minha especialidade, e a qual não podia apresentar nenhum título de competência oficial (Bomfim, 1899, *apud* Gontijo, 2010, p. 34).

O referido livro foi o vitorioso no concurso organizado por Bomfim no Distrito Federal. Ganhar o certame gerou a Rocha Pombo, tanto uma premiação em dinheiro, como a adoção do livro nos cursos de História da América da Escola Normal da capital federal. Segundo Leopoldino, o intelectual se inscreveu com o pseudônimo de “Cristóvão Colombo” e embora fosse o único inscrito no concurso, sua aprovação conferiu visibilidade entre os demais autores da época.

Uma obra didática em geral deve ser simples, clara e concisa: quando mais quando tem por objeto a história. [...] a primeira qualidade de tal trabalho é a de por, ante os olhos de quem estuda, os fatos em suas linhas gerais, de modo que a variedade deles não faça esquecer nunca ao espírito do leitor a grande síntese em que esses fatos se completam e animam (Rocha Pombo, 1900, p. XXXIII *apud* Leopoldino, 2019, p. 07).

O autor definiu as funções de um livro voltado para o público escolar, destacando a síntese histórica, que lhe parecia o modo acessível como os leitores poderiam se aproximar dos fatos. A esse respeito, Alessandra Pedro (2016, p. 90) revelou que em atendimento ao edital, a escrita de Rocha Pombo refletiu o que se almejava para a educação no início do século XX, ou seja, um ajuntamento de “datas, nomes, lendas, que exaltasse os grandes feitos e fosse facilmente assimilado e reproduzido como conteúdo histórico”. Assim, o livro *Compêndio de História da América* foi utilizado na formação de professores, fazendo indicações necessárias a serem transmitidas ao público escolar.

Entre algumas de suas características principais, o livro apresentava uma nova concepção de civilização que se diferenciava por revelar a necessidade que os povos americanos tinham de maior aprofundamento sobre sua história. Ao relativizar a civilização europeia compreendida a partir do novo cenário republicano brasileiro, a mestiçagem, assim como seu reconhecimento na formação do povo brasileiro, representava outra forma de civilização. Segundo Bittencourt (1993), entretanto, essa nova compreensão acerca da civilização não compactuava com o Programa de ensino de História da América, assim como as suas tentativas de unidade nacional, prevalecendo-se assim o modelo eurocêntrico. Mas, diferentemente da predileção de Bomfim, outros intelectuais não consideraram as narrativas de Rocha Pombo dignas dos mesmos elogios.

No concurso para professor de História Geral, do Brasil e da América em 1906, Rocha Pombo foi reprovado na banca examinadora, composta por Capistrano de Abreu, logo após a cadeira de História do Brasil ser substituída pela de História Universal. Capistrano teria escrito ao amigo João Lúcio de Azevedo sobre a obra do paranaense

[...] Há dois anos um amigo convidou-me a uma excursão a Araruama e Cabo Frio, aonde tem família. Levei o volume escolar e em cerca de uma semana os dois não pudemos dar conta. O obrão, em não sei quantos volumes, disse a um oficioso para passar-lhe, que era pior que peste bubônica. Este respondeu que eu não podia dizer isto, ou não era sincero. Quando houve o célebre concurso de História, que tanto amofinou o Veríssimo, vendo-se perdido quis levar a coisa a chalaça. Reprovei-o; ficou meu inimigo. Ganhamos ambos com o resultado (Abreu, 1977, v.2, p.197).

Ainda que não fosse um autor consagrado de livros didáticos ou escolares, Capistrano de Abreu demonstrou grande insatisfação com o trabalho de Rocha Pombo na carta a João Lúcio de Azevedo. Talvez, o estranhamento ao livro de Rocha Pombo fosse motivado pela forma como foi escrita, considerada moderna, na qual escreveu *História do Brasil*, em 1905,

ou pela escrita notadamente monarquista na qual os demais autores se consagraram. Outra possível razão para as críticas eram as fontes utilizadas para escrever livros de História. Para escrever seus livros, Rocha Pombo viajou pelo interior do Brasil e utilizou fontes nacionais, embora seus contemporâneos realizassem pesquisas na Torre do Tombo, em Portugal.

A ausência de receptividade também veio de outro contemporâneo, o reconhecido autor de livros didáticos, João Ribeiro. Em outro estudo, observei os livros produzidos por Rocha Pombo e por João Ribeiro no pós-abolição, procurando identificar como se referiam aos negros (Assis, 2020). O que encontrei foi um enredo de críticas à escrita de Rocha Pombo que se somam as de outros intelectuais

Rocha Pombo escreveu uma grande história prolixa em dez ou doze grossos volumes, nunca lidos e provavelmente ilegíveis; é o mais pesado, volumoso e, todavia, o mais estéril. Duvido muito que o presente ou o futuro lhe deem um lugar conspícuo entre os nossos historiadores. Falta-lhe o senso crítico fora dos caminhos batidos pelos historiógrafos. O melhor adjetivo que lhe concedem é chamá-lo de operoso²⁶.

Embora João Ribeiro considerasse o livro “difuso, frio, raras vezes ameno, de leitura difícil” o próprio intelectual, entretanto, completou: “há grande cópia de informações úteis nele” (ABL, 2016, s/p).

Os comentários de Capistrano de Abreu e de João Ribeiro se referiram à primeira edição de *História do Brasil*, publicada em 1905, totalizando 10 grossos volumes organizados por três editoras: Saraiva, a publicar os 3 primeiros volumes; Benjamim Águila, a publicar o 4º volume em diante; e Weiszflog & Irmãos, que publicou a 10ª e última parte, concluída apenas em 1917, no mesmo ano em que foi publicada a obra *Nossa Pátria* pela mesma editora, se tornando anos mais tarde, uma de suas obras mais publicadas.

Dialogando com Alexandra Silva (2012), Benjamim Águila pode ser considerado um articulador da divulgação das obras de Rocha Pombo entre os anos de 1912 a 1916, já que o autor passava por dificuldades financeiras. Também foi este editor o responsável pela publicação da obra *Notas de viagem. Norte do Brasil*, em 1918, após o retorno de Rocha Pombo das viagens realizadas para os estados do norte do país. Para a referida autora, as passagens por distintas editoras demonstram o ecletismo da escrita, assim como a adaptação de Rocha Pombo como escritor.

²⁶A crítica é de João Ribeiro. Ver mais em: RIBEIRO, João. Crítica: Historiadores. **Obras de João Ribeiro**. Vol. VI. Rio de Janeiro: Publicações da ABL, 1961, p. 32.

Pensando na viagem enquanto prática social, assim como em seus múltiplos significados, Silva (2012) a compreendeu a partir de um lugar social do período e das possíveis motivações de Rocha Pombo. Para isso, a pesquisa da autora se aproxima do entrecruzamento entre História Cultural, História Social e Política, pensando na categoria dos intelectuais como produtores de bens simbólicos, referenciando-se assim em Sirinelli (2004). O uso desta categoria permitiu que a autora pensasse nas viagens como uma ação reveladora das redes de sociabilidade de Rocha Pombo que transitava por diferentes círculos, mas também nos microclimas, tensões e competições nos grupos onde esteve. Nesse sentido, observou-se que outros intelectuais tiveram contato com Rocha Pombo em sua trajetória, tais como: Manuel Bonfim, Pedro Couto, Silvio Romero, dentre outros. Criticado por alguns e elogiado por outros, Rocha Pombo trouxe de suas viagens pelo interior do Brasil relações e experiências com outras práticas educacionais. Como intelectual viajante, Silva (2012, p. 30) apontou a possibilidade desse autor de conhecer outras esferas que estavam além do “locus intelectual” de progresso e de modernidade observados na capital.

Por outro lado, somando aspectos de sua trajetória às críticas recebidas, lança o questionamento em torno das dificuldades do autor em se estabelecer naquele período, especialmente entre os pares, que já eram considerados consagrados no contexto intelectual da capital federal. Foi a partir da publicação do livro *Nossa Pátria* que Rocha Pombo viu suas obras serem utilizadas nas escolas de outros estados como: de São Paulo e Pernambuco, além do Rio de Janeiro. Logo, a recomendação dos livros em outros estados sinalizava a boa aceitação e receptividade de suas concepções pelos gestores responsáveis pelo ensino, assim como ocorreu na Bahia.

Observa-se que durante esse processo de escrita dos livros escolares, Rocha Pombo circulou em outros espaços institucionais e empreendeu viagens pelo Brasil, onde também publicou seus ideais e se articulou a outros intelectuais com maior ou menor expressão. Em parceria com Olavo Bilac, escreveram *Através do Brasil: prática da língua portuguesa*, em 1910. Como um romance de formação, o livro foi escrito para ensinar o processo de formação dos indivíduos, assim como sua socialização. O livro de leitura deveria fornecer a professores e alunos uma espécie de lição. Segundo os autores, era necessário ir além do ensino da língua e promover a instrução moral e o “aprendizado do Brasil”, por meio de uma visão geral de sua natureza e sociedade (Gontijo, 2010).

A parceria entre os intelectuais Rocha Pombo e Olavo Bilac rendeu mais do que a produção e difusão de livros. O estudo realizado por Pedro (2016) evidencia a participação de ambos na Liga de Defesa Nacionalista²⁷ que através da revista *Brazílea* expuseram a propagação e difusão de manuais e compêndios didáticos para exaltar a pátria e desenvolver o sentimento de pertencimento nacional. Na referida revista, fundada em 1917, Rocha Pombo publicou: *Terra de Sol e América Latina*. Embora fossem apenas dois textos publicados, essa atuação ocorreu no mesmo ano de produção da obra *Nossa Pátria*, sendo possível identificar um ativismo desse intelectual na propagação de ideais patrióticos.

Além de atuar em escolas do Rio de Janeiro entre 1898 e 1902, em 1900 tornou-se parecerista e avaliador de obras do IHGB. Nessa circulação, atuou ao lado de outros intelectuais, tais como: Max Fleiuss; Liberato de Castro; Belisário Pernambuco; Souza Pitanga; Thaumaturgo de Azevedo e Henrique Raffard. Com estes, Rocha Pombo indicou Euclides da Cunha ao quadro de sócios do IHGB, em março de 1903, a partir do lançamento de *Os sertões*. A atuação nos institutos, bem como os círculos de sociabilidade em mais de uma região, sugerem indícios de seu estabelecimento como intelectual, professor, historiador e autor de obras didáticas de caráter histórico e geográfico.

A começar pelos círculos paranaenses, Rocha Pombo foi eleito em 1886 pelo Partido Conservador como deputado provincial em sua região e, em seguida, participou da criação da Universidade Popular de Ensino Livre, em 1904, ao lado de Bomfim, Elysio de Carvalho e José Veríssimo (Silva, 2012). O projeto de ensino superior encontrou muitas dificuldades financeiras, além das próprias inimizades adquiridas por Rocha Pombo durante sua passagem na vida política no Paraná. O engajamento era um fator relevante no trânsito dos intelectuais em prol da realização de projetos e o educador intelectual encontrou entraves nesse percurso.

Na sequência, Rocha Pombo contribuiu para a elaboração da revista pedagógica do grêmio dos professores públicos *A escola*, em 1906, ao lado de intelectuais, como: Nestor de Castro; Leoncio Correia; Lucio Pereira; Serafim França; e Alluizio França, cuja produção foi de grande reconhecimento para a instrução pública do estado do Paraná. Ele se consagrava na imprensa entre os debates pedagógicos acerca das melhorias para a instrução pública ao lado desses e de muitos outros intelectuais. Especificamente no Instituto Histórico Geográfico

²⁷Segundo a tese de Pedro (2016, p. 179) A Liga de Defesa Nacionalista empreendeu uma ação proselitista, em que o sentido disciplinador se fazia central. Sua atuação se dava através de conferências, a partir de vertentes, que agregavam a defesa da civilização agrária, o antilusitanismo, “a manutenção da religião católica, a libertação dos valores portugueses, a nacionalização do comércio e da imprensa lusitana e a valorização do mestiço”.

Paranaense, existente desde 1900, Rocha Pombo foi considerado desde 1949 seu presidente honorário perpétuo, embora falecesse em 1933. Ainda que não tivesse chegado a tomar posse, neste mesmo ano se tornou membro da Academia Brasileira de Letras — ABL. Contudo, seu espaço é demarcado como terceiro ocupante da Cadeira 39, eleito em 16 de março de 1933, na sucessão de Alberto de Faria.

Em contraposição as críticas que recebeu entre os pares do IHGB já supracitados, seu sucessor na ABL, Rodolfo Garcia, considerou sua obra a mais vasta e considerável de “nossa literatura” pela superfície que cobre das origens do Brasil aos dias presentes e completava:

Entretanto não há como desconhecer o extraordinário mérito da obra de Rocha Pombo, sua utilidade provada, os serviços prestados aos estudiosos, que a estimam entre todas as congêneres. Se conferidas as estatísticas das bibliotecas, verifica-se que sua *História do Brasil* é, nessa classe, o livro mais consultado, o mais lido de todos, o que significa popularidade e vale pela mais legítima das consagrações (ABL, 2016, s/p).

O reconhecimento de Rodolfo Garcia, assim como por parte da ABL, pode ser visto de forma longínqua como, por exemplo, em 2011, através do lançamento da segunda edição do *Dicionário de sinônimos da Língua Portuguesa*, publicado pela primeira vez em 1914 por Rocha Pombo, considerado um dos melhores trabalhos dos últimos 50 anos pela ABL. Esse reconhecimento póstumo se soma aos percursos empreendidos por Rocha Pombo através das viagens pelo Brasil, das instituições por onde passou e pelos periódicos²⁸ em que escreveu. Seus interesses e concepções sobre a educação puderam ser observados através de suas passagens pelo norte brasileiro, que o levaram a conhecer um território bastante destoante da capital em diferentes experiências de instrução. Para Silva (2012), nessas viagens, verificou-se o contato com outros sujeitos e projetos de educação em um país grande e diverso para ser pensado enquanto um só povo e uma nação.

Na imprensa baiana seu destaque foi obtido por diversos momentos ao longo de sua trajetória. Não se pode afirmar que a admiração se dava em virtude de suas viagens ou pela sua narrativa, ou estilo de escrita, mas o fato é que sua circulação entre os periódicos do antigo norte brasileiro não pode ser desconsiderada. Ela pode não ser a responsável, mas influenciou nas travessias de Rocha Pombo entre intelectuais daqueles estados, de modo que

²⁸Só na Bahia, considerada em sua imprensa diferenciada, chegou a enumerar a existência de três periódicos matutinos: “O Diário da Bahia, O Diário de Notícias, O Jornal de Notícias; e os vespertinos: A Tarde, A cidade, O Tempo” (Silva, 2012, p. 175) além de diversas outras menções a jornais no norte do país.

as menções ao autor na condição de historiógrafo podem ser observadas, bem como aos seus livros. Sua obra *História do Brasil* foi considerada a mais “bem escrita e o melhor repositório sobre a História Pátria” (A manhã, 1920). Divulgada no jornal em seus 10 volumes pela quantia de 20\$000, a divulgação aparece entre as páginas destinadas aos anúncios comerciais ao lado da divulgação da obra *História de Portugal* pela Tipografia Almeida & Irmão.

A mesma obra *História do Brasil* foi apontada pelo jornal E.T.C. entre os vinte maiores livros brasileiros de todos os gêneros. A enquete se dirigiu aos intelectuais e foi intitulada: “quais os vinte melhores livros brasileiros de todos os gêneros?”. O resultado foi publicado pela Revista *Rumo*, um órgão oficial da Casa do Estudante no Rio de Janeiro, que indicou com boa aceitação a recepção das obras e dos autores seguintes:

1- Dicionário da Língua Portuguesa de Moraes; 2 – Espumas Flutuantes de Castro Alves; 3 – Estudos alemães de Tobias Barreto; 4 – O Guarani de José de Alencar; 5 – Memórias póstumas de Braz Cubas de Machado de Assis; 6 – O ateneu de Raul de Pompéia; 7 – Casa de Pensão de Aloísio de Azevedo; 8 – Poesias de Raimundo Corrêa; 8 – “Canaan” de Graça Aranha; 10 – Os sertões de Euclides da Cunha; 11 – “Ilusão americana” de Eduardo Prado; 12- A organização nacional de Alberto Torres; 13 – Populações meridionais do Brasil de Oliveira Vianna; 14- Eu de Augusto dos Anjos; 15- Tarde (últimos versos) de Olavo Bilac; 16 – História do Brasil de Rocha Pombo; 17 – Urupês de Monteiro Lobato; 18 – Retrato do Brasil de Paulo Prado; 19 – Menino do Engenho de José Lins do Rego; 20 – Cacau de Jorge Amado (E.T.C., 1933).

O autor da reprodução da notícia no jornal E.T.C., Aloes Ribeiro, não escondeu que se tratava de critérios pessoais as razões de sua seleção, mas sua lista pretendia demonstrar que o Brasil, ao contrário do que diziam, possuía romancistas, cronistas, ensaístas, historiadores e sociólogos que não eram lidos por ninguém. Naturalmente, a expressão “ninguém” homogeneizou e responsabilizou um grande grupo pela ausência de leitura ou de adesão às obras do próprio país. Por um lado, essa simplificação pressupôs a necessidade de valorização da literatura brasileira, assegurou os bons exemplos de autores que escreveram no Brasil e sobre o Brasil, por outro, o discurso implícito se remete a um leitor previsto. Ou seja, Aloes Ribeiro, autor da matéria, falava para um público específico, aquele que possuía acesso ao jornal, e não a grande massa, iletrada e sem possibilidade de acesso à instrução.

Na coluna “A Bahia e seus historiadores”, Silvio Boccanera Junior, na edição de 1918 do periódico *Bahia Illustrada*, foi enfático nas críticas aos erros crassos dos historiadores quando se referiam à Bahia “primeva”. Rocha Pombo, entretanto, foi caracterizado pelo periódico como um estudioso do desenvolvimento local nas primeiras décadas do XX, com

grande capacidade literária e artística. A fala de Boccanera assinalava o receio que a história da Bahia “fique doida, e vá dar com os ossos no asylo S. João de Deus!...” (Bahia illustrada, 1918). Segundo ele, a história baiana foi feita de “gato-sapato” por cronistas e historiadores, sendo desrespeitada, acorrentada e sofrendo injúrias, além de ser silenciada, caluniada e afrontada. Completou Boccanera naquela mesma edição: “Não é se admirar, pois, que a História da infeliz enlouqueça, de um momento para outro, e vá parar no Asylo São João de Deus, como a do Brasil já está, de há muito, internada no Hospício Pedro II do Rio de Janeiro” (Bahia illustrada, 1918). As críticas publicadas pelo periódico sugeriam que a imagem feita sobre a Bahia pelos autores menosprezava a relevância de sua própria história, havendo a necessidade de ser reescrita. Todas essas declarações antecipam os elogios à escrita de Rocha Pombo. A declarada indignação de Boccanera precedia a leitura do livro *Notas de viagem*, publicado por Rocha Pombo, após o retorno de sua peregrinação pelos estados do norte, entre eles estava a Bahia. Todas as críticas e denúncias anteriores não indicaram nomes, mas antecedia o tom elogioso à Rocha Pombo por escrever à população da Bahia conteúdos que ela própria desconhecia.

O “touriste patricio”, como Rocha Pombo foi chamado por Boccanera, havia recebido a incumbência de escrever a história da independência para o centenário que se aproximava. Com a descrição dos caboclos, símbolos patrióticos que representavam o Brasil livre, a memória baiana restabelecida por Rocha Pombo parece ter ganhado a confiança de Boccanera Junior que registrou sua esperança no próximo livro, que estava por vir: *História da independência do Brasil*.

A receptividade do trabalho de Rocha Pombo pode ser verificada a partir das seguintes considerações:

[...] da estatua de mármore que encima o chafariz da praça Castro Alves, que para uns é Christovão Colombo, e para outros Pedro Alvares Cabral, descobriu elle, agora, ser Cayrú. Assim é que nos diz ter visto aqui na Bahia, - no meio da praça Castro Alves, a estatua do pobre Cayrú, minúscula, engelhada, como um pinto que se tivesse naquelle momento tirado dagua. [...] viu, por exemplo, o casal dos Cabôclos, que se guardam, diz, em Pirajá desde 1823, nas festas ao 2 de julho, e diz, ainda, que são armados num só carro, cujas rodas recordam as guerras de Madeira e Mello (Bahia illustrada, 1928).

A exposição de Boccanera parecia concordar com os apontamentos realizados por Rocha Pombo sobre a cidade de Salvador, antiga metrópole brasileira, negligenciada entre os livros que contavam a história brasileira. Rocha Pombo apontou descrições e caracterizações

históricas da cidade de Salvador que lhe forneceram o reconhecimento da imprensa local. Boccanera chegou a considerar como criminoso o modo como a história da Bahia, frequentemente injustiçada, chegava aos alunos do ensino primário. Para isso, tratou de assinalar um erro verificado no livro *Atravéz do Brasil*, escrito por Olavo Bilac e Manuel Bomfim:

Ainda há pouco tempo, Olavo Bilac e M. Bomfim, em seu livro *Atravéz do Brasil* (1917- 3ª edic.), disseram que as tropas portuguesas foram derrotadas, no dia 2 de julho de 1823, pelo general Labatut, quando é sabido que nessa data Labatut estava preso, desde 21 de maio, pela brigada da esquerda do exército pacificador da Bahia, que se revoltara contra elle no acampamento Pirajá, seguindo a 10 de setembro para o Rio de Janeiro, onde se defendeu das injustas accusações que lhe eram feitas, sendo absolvido unanimemente pelo Conselho de guerra, em 9 de fevereiro de 1824; pelo que não poudo o devotado servidor da causa da nossa independencia ter a glória de, espada em punho, testemunhar o completo desbaratamento das tropas de Madeira, na memorável data bahiana, estando então, no commando em chefe de nossas forças o coronel José Joaquim de Lima e Silva, mas tarde Visconde de Magé, a quem coube a glória de entrar com o Exército Pacificador na cidade, liberada do jugo estrangeiro. [...] Acham-se todos na praça Duque de Caxias onde é apontado o *Monumento ao Dois de Julho*, e se fala, então, em Labatut, como o heróe-triumphante daquelle dia (Bahia illustrada, 1928).

As críticas de Boccanera à descrição realizada pelos autores receberam ainda mais fôlego por se tratar de um livro didático adotado pelo governo e destinado às escolas primárias, já em sua 3ª edição²⁹. Entretanto, sua avaliação vai mais além, demonstrando que a história baiana permanecera sendo erroneamente narrada, também, em outros livros destinados ao público escolar.

A nova menção, em tom elogioso, remete-se ao livro *Pátria Brasileira*, de 1903, publicado pelo baiano Virgílio Cardoso de Oliveira e adotado nos estados: do Pará, da Paraíba e de Goiás. Ao que consta, o livro trazia, à época, grandes surpresas sobre a história da Bahia até então ignoradas. Falando da “bahia de Todos os Santos” o livro menciona que sua descoberta se deve a Christóvão Jacques, embora se pensasse que:

Esse descobrimento pertencesse ao notavem nauta florentino Americo Vespucci, e que o nôme da bahia provinha do costume, naquella época, de se dar o nome do santo do calendario a cada local descoberto, para se saber assim o dia do seu descobrimento! [...] Notifica que a independencia do

²⁹O livro *Atravéz do Brasil*, escrito por Olavo Bilac e Manuel Bomfim, publicado em 1910, não foi identificado entre as documentações analisadas por esta pesquisa. É possível que a obra fosse utilizada pelo ensino primário no período que antecede o recorte temporal desta pesquisa.

Brasil ficou positivamente firmada a 2 de julho de 1822 (Bahia Illustrada, 1928).

Entre as elogiosas retomadas ao livro didático, Boccanera, contudo, não deixa de assinalar ausências, a exemplo da guerra de Canudos:

Nenhuma referencia, siquer, faz, uma só vez, pelo menos, ao nosso heroico 5º corpo de infantaria da Brigada Policial da Bahia, que marchou para Canudos na 4ª e ultima expedição, sob o commando do bravo bahiano, saudosamente memorado, major Salvador Pires de Carvalho e Aragão, que foi alli um benemérito defensor da Lei, contra a sanguinária reacção do fanatismo (Bahia illustrada, 1928).

Notadamente, há uma opinião pautada nos aspectos patrióticos em voga, considerando-se a necessidade de valorização de personagens e da história baiana em um contexto de luta e de enaltecimento dos grandes homens e feitos. Essa perspectiva caracterizava a função da História, sendo comumente partilhada no período. Mas, essa querela não avança, já que a referida obra didática foi reconhecida por outros jornais baianos, assim como por professores e diretores.

Outra obra considerada por Boccanera foi *Chorografia e História do Brazil*, do professor Antônio Alexandre Borges dos Reis, obra didática aprovada com unanimidade pelo Conselho Superior de Ensino, em sua 2ª edição de 1894. Boccanera não se demora em sua apreciação, destacando apenas que os leitores que desta obra se utilizaram, aprenderam que a cidade de Belmonte se achava situada em uma colina. A ausência de documentos históricos que subsidiassem as buscas realizadas por historiadores e cronistas baianos foi a justificativa utilizada por Boccanera para explicar as destoantes informações, algumas delas erradas, entre o que se publicava sobre a Bahia.

Talvez, uma das maiores críticas realizadas por Boccanera dirija-se ao livro *Resumo Chronologico e Noticioso*, do jornalista e cronista baiano José Alvares do Amaral. Tratava-se uma obra de 1895, cujas “heresias históricas” trouxeram espanto. Para isso, Boccanera mencionara uma série de datas equivocadas ao se referir a construção de monumentos, a chegada de personalidades e as inaugurações de edificações. Dentre os equívocos identificados, Boccanera salientou que a data de fundação do Instituto Histórico da Bahia não foi em 3 de fevereiro de 1856, como o livro apresentava, e sim 3 de maio.

A própria inatividade do Instituto Histórico da Bahia poderia representar a inviabilidade de acesso aos documentos no sentido de justificar as queixas referentes aos

equivocos apontados por Boccanera acerca da história baiana. De fato, o Instituto fundado em 1856 foi extinto em 1877, após um período de instabilidades financeiras, retomando suas atividades em 1894, quando se torna Instituto Geográfico e Histórico da Bahia (Silva, 2006). Na primeira ocasião, contara com a iniciativa privada, isto é, parte da elite baiana e da ala católica. Já na segunda, tratava-se de novo contexto político pautado em princípios positivistas e modernizadores republicanos que significou para o IGHB sua redefinição no cenário baiano e a inserção na história nacional. Coube ao instituto a tarefa de se recompor em meio as desavenças entre setores da elite baiana que não foram prontamente favoráveis a sua reconfiguração com republicanos instalados no governo.

Em 1935, o jornal E.T.C. assinalava que “quando um povo ignora factos e coisas do ambiente que o cerca, é instintivamente levado a forjar fantasias modeladas pelo ideal que domina seu espírito”. Nesse excerto, o autor Durval Marcondes faz uma alusão à necessidade de o povo brasileiro ter acesso aos conhecimentos históricos de seu tempo e seu espaço para não se deixar levar por instrumentos ou estratégias discursivas fictícias

No Brasil, as primeiras populações, localizadas, aqui e alli, na longa extensão da costa marítima, olhavam as regiões inexploradas do interior com os olhos arregalados de medo e de cobiça. Para ellas, o sertão brasileiro era um immenso pais das maravilhas onde se accumulavam os maiores thesouros que se podem conceber. Os escriptos da época estão cheios de descripções fantásticas, que nos encantam pela ingenuidade e pela grandeza da imaginação. Povo-criança, ainda no alvorecer de sua vida histórica, o povo brasileiro transportava o scenario da nova pátria para o mundo infantil das Mil e Uma noites. A exuberante fantasia da raça invasora era frequentemente estimulada pelas vagas informações apanhadas dos selvagens, que eram interpretadas como dados positivos reaes (E.T.C., 1935).

Quando se refere à ingenuidade, Durval Marcondes fez uma crítica ao aspecto romântico e idealista que acompanhou as primeiras narrativas sobre a História do Brasil. Nelas, destacavam-se os “selvagens”, referindo-se aos indígenas como os povos que sempre estiveram nesta terra. A respeito do uso da expressão “selvagem”, utilizada pela imprensa, cabe retomar a pesquisa realizada por Galvão (2022, p. 19) que identificou em meados do século XIX o mesmo enunciado em referência aos africanos, assemelhados a “animais selvagens” com seus “impulsos instintivos” e descontrolados. Segundo a autora, a imprensa contribuiu para a produção da ideia de que a civilização se opunha a esses instintos chamados descontrolados dos seres humanos, a exemplo do crime.

Buscando vestígios da relação entre Rocha Pombo e seus pares, Alessandra Pedro (2016) demonstra que as obras de Rocha Pombo foram utilizadas não apenas por outras editoras, como também influenciaram na enciclopédia *Tesouros da Juventude* publicada pela W. M. Jackson & Company trazendo vários resumos do autor. O sucesso editorial das obras de Rocha Pombo, a exemplo da obra *História do Brasil, ilustrada* também teria levado, segundo a autora, a publicação de Pedro Calmon com o mesmo título em 1937. Tal informação não pode ser considerada suficiente para afirmar uma disputa entre os autores na elaboração de seus respectivos livros. Ambos tiveram trajetórias distintas, iniciadas respectivamente no Paraná e na Bahia, e desenvolveram diferentes papéis nesses estados. Contudo, considerando-se a produção historiográfica dos livros e a hegemônica produção concentrada na capital, lanço o questionamento se a crítica de Pedro Calmon a Rocha Pombo, bem como as de outros autores, teria suscitado mudanças ou adequações durante a construção de sua narrativa histórica.

Quando estive na inauguração do Instituto Varnhagen, Rocha Pombo falou sobre a renovação da bibliografia escolar, vislumbrando a necessária participação popular nas coisas da pátria. Nessa direção, o autor mencionou algumas de suas influências intelectuais ao objetivar a construção de uma história geral. Entre essa circulação de concepções históricas estão figuras marcantes da historiografia brasileira, responsáveis pelas narrativas que inspirariam outros autores, incluindo os demais analisados nesta tese. Entre as entusiásticas menções, estavam: Rocha Pitta; Jaboatão; Pedro Taques; Fr. Gaspar da Madre de Deus no século XVIII e no XIX; além das presenças de Roberto Southey e Varnhagen, figuras essenciais à historiografia do Brasil (Assis, 2020). Este último, nas palavras do admirador, era considerado o legítimo criador da história dos três séculos de colonização do país. A admiração por Varnhagen, entretanto, não subtraía o apreço ao trabalho do IHGB em seu “culto ao passado” (Rocha Pombo, 1923, p. 72).

Os dados levantados nesta pesquisa revelam que, talvez, Rocha Pombo seja o autor que mais recebeu críticas dos pares sobre suas obras. Algumas hipóteses poderiam justificar as opiniões negativas que recebeu, a começar pela sua origem interiorana, distinta dos seus contemporâneos. Contudo, retomo o diálogo com Brito (2009, p. 14) considerando que a linguagem também “se apresenta como espaço para uma multiplicidade de modos de expressão”, por isso ela pode ser desqualificada por grupos sociais que dela se apropriam. Ademais, as críticas apresentadas não retiram a relevância de suas obras, amplamente

reconhecidas pelos periódicos, recomendadas entre vários estados brasileiros e reeditadas em larga escala, mesmo após a morte do paranaense.

3.1.1 *Nossa Pátria* – “às crianças e homens simples do povo”

O livro *Nossa Pátria* foi destinado “às crianças e homens simples do povo”, assim descrevia Rocha Pombo entre as primeiras páginas do livro. Dialogando com Hansen (2007) e Silva (2012, p.156) é possível compreender que sua elaboração fez parte das literaturas cívicas pensadas para um “ideal de infância brasileira”, assim como também apontou a inserção de Rocha Pombo como autor reconhecido de livros didáticos. Entre os autores contemporâneos à Rocha Pombo na escrita e publicação de livros com essa mesma finalidade, estavam autores, como: Olavo Bilac, Silvio Romero, Joaquim Osório Duque-Estrada, João Ribeiro, dentre outros.

A escrita desta obra, considerada uma versão reduzida da obra *Historia do Brazil (Illustrada)*, buscava tornar acessível à leitura do público infantil em contraposição ao volumoso e extenso volume que antecede esse livro. As pesquisas de Silva (2012) e Pedro (2016, p. 185) indicam que os cortes, bem como a adequação da linguagem para o ensino primário, procurava criar uma imagem de pertencimento à pátria, “passível de ser sentida, amada e cultuada”.

A editora Melhoramentos pode ter contribuído para que esta obra também chegasse ao ensino primário do Rio de Janeiro, São Paulo e Pernambuco, tornando-a uma das mais consagradas de Rocha Pombo. Ademais, não se sabe ao certo se foi em virtude da experiência adquirida ou da forma como se ajustou perante as críticas recebidas, a nova edição da obra *História do Brasil, com muitos mapas históricos e gravuras explicativas*, de 1925, se tornou uma ampliação da primeira versão publicada antes em compêndios. Desta vez, a edição se propunha a inovar através da iconografia, a fim de suscitar o espírito de povo entre os leitores. Acerca desse aspecto, as gravuras explicativas sugerem uma inovação deste livro em contraposição às edições anteriores, uma vez que as imagens não eram recursos comumente utilizados pelas editoras. Algumas pistas para justificar a reduzida utilização de imagens em livros produzidos até o início do século XX sugerem os altos custos com a edição. Contudo, a gradual inserção de imagens em livros didáticos não apenas visava contribuir para as aprendizagens, como construir representações sobre o país.

A edição do livro *Nossa Pátria* analisada nesta pesquisa, segundo o registro do NUDOM, é datada de 1917. O livro se inicia, publicando no verso da capa, a indicação dos estados que aprovaram a obra para o ensino primário: Bahia; São Paulo; Santa Catarina; Sergipe; Maranhão; Paraná e Rio Grande do Norte. Estas primeiras informações apresentadas demonstram, tanto a potente difusão das concepções de Rocha Pombo nos referidos estados, como a aceitação e adequação do seu livro aos programas de ensino. Cabe lembrar que o referido livro pode ser considerado um dos maiores responsáveis pelo reconhecimento de Rocha Pombo como autor de livros didáticos, haja vista que a reedição desta obra ocorreu até meados dos anos 1970. Até a realização deste estudo, foi encontrada a edição 85ª de 1967, incluindo uma nova capa com a imagem dos bandeirantes e adequações realizadas pela editora Melhoramentos. Contudo, o estudo realizado por Pedro (2016, p. 174) chegou a identificar 88 edições entre 1917 e 1970, computando mais de 452 mil exemplares.

Consta que a editora Melhoramentos seguiu as mesmas padronizações editoriais, tanto na obra *História da Bahia*, quanto em *Nossa Pátria*. Ambos os livros possuem capa dura, tamanhos semelhantes –indicando a utilização de crianças-, incluindo a indicação de outras obras comercializadas pela editora na última capa, além de imagens coloridas selecionadas, com destaque para aquela que mais chama a atenção do leitor por estar na capa dos livros.

O livro possui 13,5 cm de largura e 18,5 cm de comprimento, seu título é grafado em caixa alta, além do uso do negrito, sugerindo a grandeza de sentido atribuído a leitura daquela obra. Ainda na capa, a imagem inicial apresenta crianças, um menino e uma menina vestindo branco em um cenário iluminado e florido sustentam a bandeira, símbolo de maior representação patriótica, em um convite à infância para contribuir no futuro de sua pátria, de forma pacífica. Que estratégias discursivas podem estar presentes nessa primeira impressão transmitida pela editora aos possíveis leitores? Vejamos a imagem da capa a seguir:

Figura 2: Capa do livro Nossa Pátria (1917)



Fonte: Nossa Pátria (1917)

São representações de crianças brancas que unidas em torno do cuidado com o maior símbolo da nação, a bandeira nacional, buscam transmitir uma intencionalidade esperançosa e positiva sobre futuro oriundo de um período otimista em torno de regime republicano. Considero que a adoção das estratégias de leitura que recorrem, tanto a inclusão das letras, como as imagens do livro, estão relacionadas às tentativas de aproximação do público correspondente ao ensino primário. Também se observam as semelhanças entre a ilustração da capa com a obra “Pátria” de autoria de Pedro Bruno, publicada pouco depois, em 1919. Tratava-se de uma produção artística que objetivava conferir uma nova visualidade para a nação com o fim das inseguranças e a representatividade do período republicano. Empenhadas com o auxílio do governo, as artes se tornaram um meio moderno de exposição da identidade

nacional, dando forma a nova sociedade, distante do atraso e do exotismo que permeava o imaginário sobre o antigo Brasil.

Nesta edição analisada pela pesquisa, foram encontradas as letras “F”, “N”, “D” escritas a lápis. Em seguida, o nome “Fabio Nunes Dutra” apresenta uma possível posse, sugerindo o acesso de um leitor que se apropriou do material didático, ainda que não seja possível localizá-lo, identificar sua idade, ou adquirir outras informações. Contudo, essas letras indicam o manuseio com a obra, suscitando possibilidades para indagar seus usos.

Apenas a capa, os mapas e as páginas dedicadas às bandeiras apresentaram imagens coloridas, as demais imagens do livro estavam dispostas em escalas de cinza, acompanhadas dos textos que lhes conferiam aproximação e significado. Ao todo, o livro possui os seguintes registros iconográficos: 59 personagens; 03 mapas; 58 figuras, quadros e gravuras; 15 monumentos; e 11 fotografias. Não foram encontradas menções as autorias dos mapas, fotografias e gravuras, com algumas exceções, como os quadros a seguir:

Quadro 2: quadros com autoria no livro Nossa Pátria

Quadro	Autor
“A primeira missa”	Victor Meirelles
“Primeira batalha dos Guararapes”	Victor Meirelles
“Batalha de Riachuelo”	Victor Meirelles
“O morro do Castello”	De Martino
“Porto de Santos”	Benedito Calixto
“Fundação da Capitania São Vicente”	Benedito Calixto
“Domingos Jorge Velho e seu ajudante de campo Antonio Fernandes da Abreu”	Benedito Calixto
“O poema de Anchieta”	Benedito Calixto
“Fundação de São Paulo”	Oscar Pereira da Silva
“Partida da monção”	Almeida Junior
“Execução de Felipe dos Santos”	Antonio Parreiras
“Aquarela de Rio de Janeiro”	Lieutenant Chamberlain
“O grito do Ypiranga”	Pedro Américo
“Batalha do Avahy”	Pedro Américo
“Pax concordia”	Pedro Américo
“A proclamação da república”	Henrique Bernardelli

Fonte: Quadro organizado pela autora

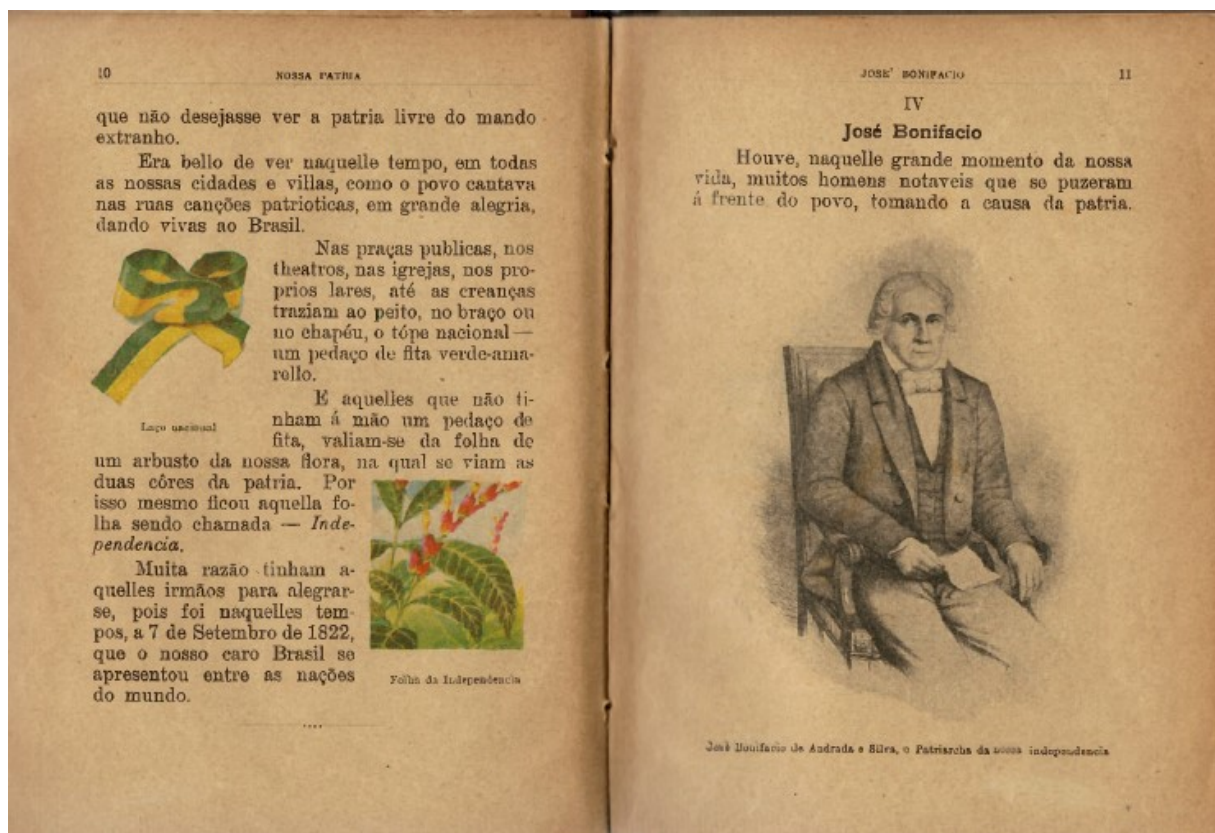
Além dos quadros mencionados acima, observei que a maioria das demais imagens encontradas no livro de Rocha Pombo é de autorias já reconhecidas, como: Jean de Léry, Debret, como o caso dos “índios Bororenos preparando-se para um ataque” (Rocha Pombo, 1917, p. 29); “Punições públicas: praça Santa Ana” (Rocha Pombo, 1917, p. 45); e “Família

de Planteurs” de Joahann Moritz Rugendas (Rocha Pombo, 1917, p. 47). Contudo, esses artistas não estão referenciados na obra.

Apenas na 85ª edição do livro, publicada em 1967, foi possível verificar os nomes de Fernando Dias da Silva e Heros Lima, como autores das ilustrações daquela edição. Segundo Thaís Nívea de Lima Fonseca (2017) encontrar autores como Debret e Rugendas nos livros era raro até meados do século XX, de modo que as obras didáticas contavam com ilustrações, realizadas por autores que recriavam imagens já conhecidas. Nesse sentido, considero que a edição de Nossa Pátria de 1917 contou com um alto investimento, em comparação à edição de 1967, considerando que a primeira foi mais diversa em sua iconografia.

Juntos, esses elementos iconográficos contribuíram para a construção do imaginário sobre a nação brasileira, seus fatos e personagens importantes a serem lembrados pelos grandes exemplos. Assim, esse conjunto iconográfico de informações, incluindo as legendas, confere sentido à mensagem ou discurso reproduzido. Ademais, verificou-se uma proporcionalidade diferente, bem como o recurso da coloração, na exposição dessas imagens, de modo que algumas ocupavam grande parte das páginas e outras eram reproduzidas em formato reduzido. Embora seja preciso pensar em fatores financeiros que pudessem justificar essas diferenças, há que se ressaltar outras possíveis razões, como a relevância que se desejava conferir a alguns elementos e personagens. A figura 3 ilustra parte das observações realizadas a seguir:

Figura 3: usos de símbolos patrióticos em *Nossa Pátria*



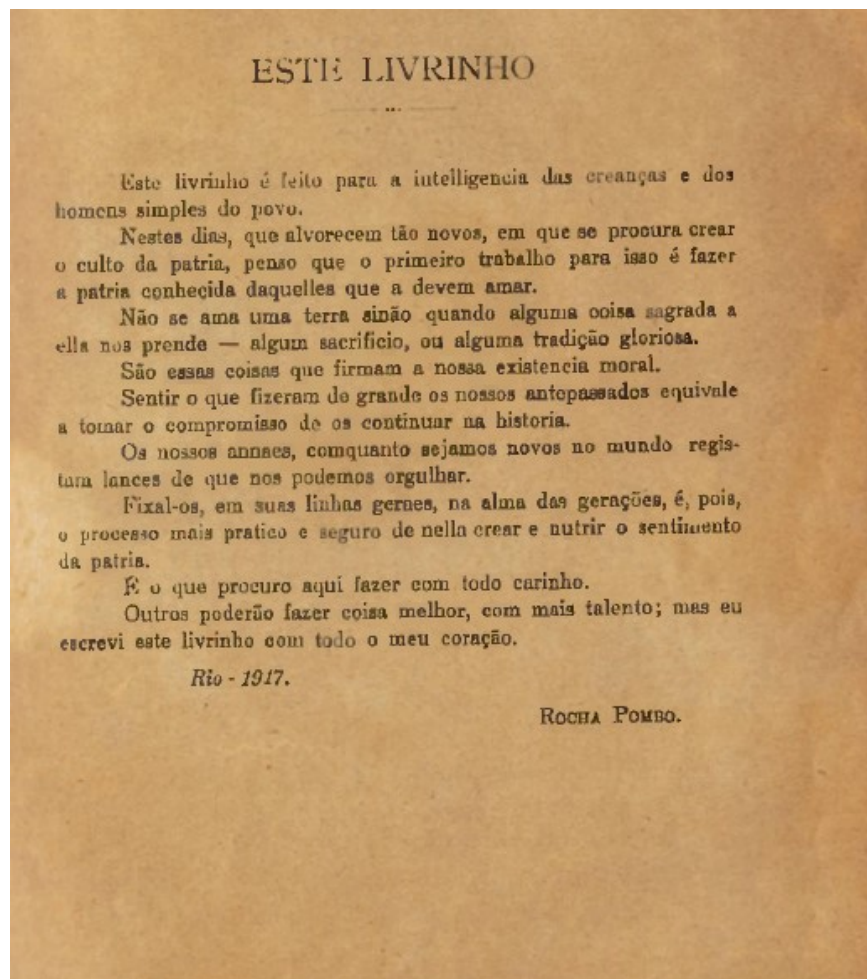
Fonte: Nossa Pátria (1917)

As imagens acima representam os símbolos da nação e apresenta o primeiro personagem ao qual o autor atribui o papel de exaltado patriota. Além das imagens coloridas que se referem aos símbolos nacionais, apenas os mapas contaram com a disposição de cores ao longo de toda a obra, provavelmente como num gesto para chamar a atenção do público infantil, ressaltando o verde e o amarelo como as cores simbolizam a pátria. Já nas representações dos personagens e em outras ilustrações autor e editor preferiram lançá-las na escala de cinza. Ressalta-se novamente a hipótese financeira, mas se observa, entretanto, a seleção e disposição desses recursos para “desenvolver a identificação cívica” (Pedro, 2016, p 205). Ou seja, a materialidade desta obra, assim como a disposição de elementos iconográficos, pretendia valorizar símbolos que deveriam ser apropriados pelos alunos através de um processo de assimilação.

Ainda sobre a organização da obra, há um paratexto, contendo as razões que justificaram a escrita do “livrinho”. Nesse momento, Rocha Pombo mescla sentimentos

nacionalistas e elementos litúrgicos a fim de exaltar nos leitores não apenas o respeito, como os deveres para com a pátria.

Figura 4: Este livrinho



Fonte: Nossa Pátria (1917)

Seja por escolha do autor ou da editora Melhoramentos o paratexto intitulado “Este livrinho”, como o índice, foi mantido nas edições seguintes como indicação de apresentar a organização do livro e o público para o qual se destinava. A menção à simplicidade do povo sugere pensar no período em que a obra foi escrita para atender camadas populares invisibilizadas que muito lentamente se aproximavam da escola pública. A expressão “culto” remete a um processo litúrgico acerca de um passado sagrado que deveria ser celebrado como “culto a pátria” pelo empenho daqueles que escrevem para fazer “a pátria conhecida”

daqueles “que a devem amar” e lutam pela construção da nação. A moralidade também é um conceito inserido nas palavras de Rocha Pombo, como um princípio fundamental a ser preservado tal como fizeram as gerações anteriores. Ao assumir os possíveis equívocos ou críticas sobre a obra –como ocorreu com *História do Brasil* – Rocha Pombo alega a nobreza de escrever este livro para os “homens simples”, ou seja, para os populares. Reitera-se que a publicação de *Nossa Pátria* é posterior ao retorno das viagens que realizou pelo norte do Brasil, quando se deparou com aspectos educacionais bastantes distintos daqueles encontrados durante suas experiências na capital.

A leitura atenta no índice demonstra que na organização do livro a construção narrativa dos fatos históricos e os símbolos nacionais ocuparam espaço especial. Em geral, os índices possuem a função de pontuar organização de livros e textos escritos para mostrar a estrutura do conhecimento e fornecer uma ordem lógica de desenvolvimento dos temas apresentados, sendo uma tradição portuguesa, e uma característica comum na época. Nessa edição, o índice fez parte do final do livro e procura reforçar os símbolos patrióticos que elevavam a ideia de uma nação independente. Há uma tradição na organização do livro, considerando a clássica periodização da História, com exceção do início que destina os primeiros momentos para tratar sobre a bandeira e seu papel na independência. Deste modo, a linearidade aqui é interrompida para dar lugar aos aspectos simbólicos nacionalistas.

Como já foi assinalado, essa edição pode ser considerada mais resumida em relação aos conteúdos de *Historia do Brazil (Illustrada)*, como forma de atender as necessidades de professores, alunos do ensino público primário e “gente simples do povo”. Neste aspecto, corroboro com a perspectiva adotada por Pedro (2016, p. 184), cujo estudo apontou que houve um afastamento daquelas obras didáticas do século XIX, dentre as quais o principal exemplo era *Lições de História do Brasil* de Joaquim Macedo, em sua primeira edição de 1860, caracterizada por uma extensa quantidade de informações, datas e nomes distribuídos em 545 páginas, sem ilustrações. A esse respeito, considero relevante ressaltar o contexto no qual essas obras foram escritas, assim como o público escolar para o qual foram destinadas. Enquanto o livro de Joaquim Macedo foi destinado ao reduzido público das escolas do período imperial, o livro *Nossa Pátria* foi pensado para alunos em um contexto de ampliação e revisão dos materiais didáticos do ensino primário. Assim, somada a ampliação do público no ensino primário, editoras e autores voltaram seus esforços para nutrirem os livros de discursos que induziam ao sentimento de amor e pertencimento ao país.

Figura 5: índice do livro *Nossa Pátria* (1917)

INDICE		PAGS.
I	Nossa Pátria	5
II	A Bandeira da nossa Pátria	7
III	A nossa independência	9
IV	José Bonifácio	11
V	A Terra e a America	15
VI	D. Henrique — o Navegador	17
VII	Descobrimento do Brasil	19
VIII	A primeira colonia	23
IX	Os índios	28
X	Os africanos	30
XI	Os europeus	33
XII	Como se começou a fazer o governo da colonia	36
XIII	Os Jesuitas	39
XIV	Fundação de cidades e villas	42
XV	Como se vivia nas villas	45
XVI	A vida nos sitios	50
XVII	Quilombos	54
XVIII	Tempos que passaram	58
XIX	O que era o paiz	61
XX	Como a terra foi cobigada por estrangeiros	61
XXI	Tentativas de francezes	66
XXII	Tentativas dos holandezes	69
XXIII	Sentimento de patria	73
XXIV	Os bandeirantes	78
XXV	As minas	79
XXVI	Como o rei de Portugal governava o Brasil	81
XXVII	Os impostos e os abusos	85
XXVIII	Como foram os colonos resentindo-se do rei	88
XXIX	Como os colonos mostraram os seus resentimentos	90
XXX	Ainda outros males	88

INDICE		PAGS.
XXXI	Não era possível continuar	95
XXXII	O rei no Brasil	97
XXXIII	Retirada do rei	100
XXXIV	O grito do Ypiranga	103
XXXV	Retira-se D. Pedro I	106
XXXVI	O governo da Regencia	109
XXXVII	O governo de D. Pedro II	112
XXXVIII	Pelos nossos vizinhos	115
XXXIX	Ainda pelos nossos vizinhos	118
XL	Vamos agora libertar o povo paraguaio	120
XLI	Destruimos a tyrannia de López	123
XLII	Progressos do Brasil	126
XLIII	As nossas letras, artes e sciencias	128
XLIV	Grandes reformas	133
XLV	A abolição	135
XLVI	D. Pedro II e a monarchia	138
XLVII	A Republica	140
XLVIII	Organiza-se o governo republicano	143
XLIX	Firma-se a Republica	146
L	Governo da Republica	148
LI	O que é hoje o Brasil	151
Synopse		155

Fonte: *Nossa Pátria* (1917)

O livro está organizado a partir de uma perspectiva evolutiva e otimista sobre a história brasileira, a começar pelos seus símbolos patrióticos, como a bandeira. Importava transmitir ao leitor a ideia de nação consolidada, destacando aqueles que compuseram essa história e alguns de seus marcos. O “descobrimento do Brasil” não ocupa o lugar inicial da narrativa, sendo superado por um símbolo, uma conquista e um personagem: a bandeira; a independência; e José Bonifácio, assumem assim os destaques iniciais no livro. Sua finalização, com o subtítulo “O que é hoje o Brasil” transmite uma ideia de progresso, como assinala Pedro (2016)

[...] firmando-nos como uma nação corajosa que poderia olhar para seu passado com orgulho, mantinham-se como parte dos objetivos do ensino de história, constituindo a disciplina como meio para criar noções de que o país caminhava cada vez mais firme em seu o desenvolvimento rumo ao progresso e a modernidade (Pedro, 2016, p. 187).

Em síntese, as análises sobre *Nossa Pátria* permitem associar elementos como o trabalho dos antepassados, a glória das lutas pelo desenvolvimento do país e o culto à pátria, além de um histórico que teria colocado o Brasil nos rumos da modernização e do progresso. Assim, seu passado foi considerado glorioso, despertando a vontade nas gerações futuras – as crianças – de repetirem os exemplos de seus antepassados. Índios, africanos e europeus, nesta

ordem, sugerem suas participações na cronologia da narrativa que, por sua vez, é concluída de forma harmônica, como uma nação que superou suas desigualdades.

Mesmo após a morte de Rocha Pombo, o conteúdo de *Nossa Pátria* se manteve, sofrendo pequenas mudanças por parte da editora, como: a alteração do índice do final para o começo do livro; o acréscimo dos nomes de ilustradores, como Fernando Dias da Silva e Heros Lima; a retirada da imagem de Rocha Pombo no início da obra; e uma mudança no título, que acrescentou *Pequena História do Brasil* ao título anterior *Nossa Pátria*. Em seus aspectos materiais, a reedição de 1967 já não possuía capa dura, contava com a revisão e atualização de Lourenço Filho, e com uma mudança na capa, acrescida da imagem de dois bandeirantes. Segundo Pedro (2016, p. 175) trata-se da figura de Antonio Raposo Tavares em Guarujá (retirada de um quadro de Teodoro Braga). Mais de quatro décadas depois de sua primeira edição, o livro *Nossa Pátria* permaneceu com o mesmo índice, difundindo para o público escolar uma narrativa histórica sem grandes alterações. Na referida reedição de 1967, período ditatorial brasileiro, a figura de dois bandeirantes na capa, associada à manutenção do conteúdo histórico principal, parece atentar para a mudança de personagens importantes a serem lembrados, sem que se transmitissem grandes atualizações na narrativa histórica reproduzida nas escolas. Se em 1917 crianças ocupavam o lugar central da capa, fazendo alusão a um ideal de nacionalidade e patriotismo, a substituição por bandeirantes parece eclodir a ideia de soberania nacional a partir de homens da pátria.

Na contemporaneidade, grande parte dos livros didáticos voltados para as escolas públicas de educação básica não possuem capa dura. Mas, em suas capas os livros de História geralmente apresentam personalidades, artefatos considerados relevantes socialmente, ou outros elementos que simbolizem uma memória coletiva. Partindo dessa observação, as mudanças encontradas entre as capas dos livros de Rocha Pombo em duas épocas distintas suscitam interrogações sobre as memórias e os heróis de cada período histórico, e como autores e editoras selecionam esses símbolos.

Entre as considerações sobre Rocha Pombo e sua obra, verifica-se seu reconhecimento entre os pares, bem como entre os intelectuais envolvidos com as reformas educacionais nos estados onde passou, conferindo a ele a posição de um intelectual comprometido com a escrita da narrativa histórica, bem como com seu ensino, ao final da década de 1920. Suas viagens à região nortista revelaram uma realidade bastante diversa em contraposição aquela do Paraná, seu local de origem, e alteraram sua perspectiva sobre a educação, para além da escrita sobre

a História. Nesta tese, entre as obras e os autores analisados, esse é o mais comumente encontrado entre as recomendações aos livros de História da primeira metade do século XX. O próprio Rocha Pombo, assim como seus livros, também será mencionado nas obras de Pedro Calmon e de Alberto de Assis.

3.2 Alberto de Assis – “erudito e talentoso professor baiano”

Figura 6: Alberto de Assis



Fonte: O imparcial (1919)

Alberto de Assis não está entre aqueles intelectuais cuja família se destaca pelo sobrenome ou pelo papel político na Bahia. Foi um professor negro, militante da vida educacional e atuante no movimento grevista, cuja expressão em jornais e impressos não pode ser comparada a de outros intelectuais, como os outros analisados nesta pesquisa. O professor nasceu em 1889, na cidade de Cachoeira – BA, e em sua formação tornou-se advogado e pedagogo (ALB, 1999). É justamente através da investigação a respeito do seu livro didático que foi possível vislumbrar os percursos metodológicos seguidos por ele. Os dados encontrados apontam para a formação de uma intelectualidade não enquadrada nos padrões estabelecidos pelas instituições e homens das letras.

Na Academia de Letras da Bahia Alberto de Assis ocupou a cadeira 12, tendo como patrono Miguel Calmon, o Marquês de Abrantes e como fundador Miguel Calmon Du Pin de Almeida, tornando-se seu 2º titular (ALB, 1999). Atualmente, este espaço vem sendo ocupado por seu 5º titular, Aramis Ribeiro Costa, empossado em 1999, que assim como Alberto de Assis não era um literato. Foi considerado um estudioso da pedagogia e da História do Brasil, mantendo-se professor de história na educação primária mesmo após se formar em Direito (ALB, 1999).

Em contraste com os demais autores analisados nesta pesquisa, o professor Alberto Francisco de Assis teve sua trajetória marcada pela atuação em espaços predominantemente locais. Isso não lhe confere menor importância, mas implica em pensar em sua circulação pelos âmbitos educacionais, lecionando, gerenciando ou escrevendo. Possivelmente, a atuação que mais lhe conferiu prestígio social, estava relacionada à fundação, estruturação e direção do Instituto de Cegos da Bahia – ICB em 1937. O instituto se tornou um centro de referência para a educação de cegos com pouca ou nenhuma condição de custear os estudos.

Durante sua atuação nas lutas educacionais, publicou em periódicos e escreveu obras, lecionou e atuou na gestão escolar. Entre seus círculos de sociabilidade, são encontrados vínculos durante a direção da Revista de Educação, como também houve participações em algumas matérias jornalísticas. Fez parte na Bahia da Associação de professores, como também participou de conferências na capital, adquirindo a confiança de Anísio Teixeira (Teixeira, 1931). De acordo o jornal *Correio paulistano*, na edição de 1930, Alberto de Assis foi considerado um professor e viajante, além de ilustre representante do professorado baiano no Congresso que ocorrera no Rio de Janeiro.

Em sua trajetória docente, foi professor adjunto da escola complementar a Escola Normal da capital, e delegado do primeiro distrito escolar, além de dirigir o ICB na década de 1930. Algumas de suas obras publicadas incluem: *O cego em face da Medicina, do Direito e da Pedagogia*, *Fé e Civismo*, *Nos degraus da História* e o próprio *Vultos e datas do Brasil*, um dos objetos desta pesquisa. Alberto de Assis lecionava História para o ensino primário. Por isso, com exceção de sua primeira obra, as demais foram destinadas ao ensino de História. Entre suas publicações voltadas para o público escolar, a obra mais publicada foi *Fé e civismo*, cujo volume alcançou seis edições e mais de dez mil exemplares comercializados (ALB, 1999). Alguns dos excertos a seguir fazem considerações acerca de suas experiências na escolarização da Bahia.

Ainda nas primeiras décadas do século XX, o professor fazia parte da diretoria do Centro de defesa do professorado presidida por Jacyntho Caraúna onde também estiveram presentes: Hugo Balthazar, Victoria Garrido, Emilia Lobo Vianna e Maria Olympia Rebello, segundo Luz (2009, p. 58). Alberto de Assis, ainda em 1918, era aclamado como um jovem membro do professorado baiano e trabalhador “incansável” em prol do magistério (Bahia ilustrada, 1918). Nessa mesma edição, já se antecipava a divulgação de um livro voltado para a infância, em fase de elaboração, escrito por Alberto de Assis. Não se pode confirmar que o anúncio se refere ao livro *Vultos e datas do Brasil*, embora seja possível verificar um reconhecimento prévio do professor como autor de livros didáticos.

Na edição de 1918, o periódico *Bahia ilustrada*, apresentou uma matéria intitulada “Mestres da infância na Bahia” em referência a uma série de professores e entusiastas da educação no estado. Nessa lista, estavam presentes ao lado de Alberto de Assis outros professores, como: Cincinnato França; Possidonio Dias Coelho; Vicente Café; Maria Luiza de S. Alves; Emilia Lobo; Amelia Rodrigues; Roberto Correia; e Euphrosina Miranda. A alusão elogiosa aos educadores e intelectuais da Bahia às vésperas do centenário da independência tornou-se frequente, segundo Rinaldo Leite (2005). No diálogo com esse autor e com os impressos inseridos no contexto político dos anos 1920 observa-se a junção de considerações positivas, que pareciam exaltar um espírito de enaltecimento da Bahia e de suas potencialidades. Entre os professores citados, parte se dedicava à produção de livros didáticos, além de escrever em jornais baianos. Entre eles, estavam: Amélia Rodrigues; Maria Luiza de S. Alves, que ficou conhecida como tradutora de livros de história, livros religiosos e instrutivos; e Roberto Correia, destacado na literatura didática, através dos clássicos: *Leitura para creanças* e o *Livro da infância*. Trata-se de leituras para a infância destinadas ao combate dos vícios, como fumo, álcool, jogo, além de doutriná-las sobre o amor ao Brasil em forma de poesia sugestiva do civismo.

O destaque aos professores foi acompanhado do papel missionário da instrução em prol do patriotismo, considerada pelo periódico como uma função primordial

Os professores primários na Bahia, numa aliança sublime de competência e docilidade amorosa para com as creanças, elevam-se em se revelando capazes da profissão, na convicção de que o lugar do mestre-escola é considerado como o primeiro dentre aqueles que, por qualquer título, trabalham conscienciosamente e com patriotismo pela prosperidade e grandeza nacionaes (Bahia ilustrada, 1918).

As referidas palavras publicadas acima são de Durval Lima à revista *Bahia ilustrada* e se remetiam aos professores do ensino primário como “paladinos do amor e do bem, apóstolos convencidos da sua missão de nobreza”. Essas palavras responsabilizam os professores por nivelarem as bases e os complementos da civilização ao conduzirem a juventude. Considerando o contexto da época, o tom elogioso encorajava, mas também responsabilizava a partir de uma perspectiva paternalista em um momento em que a educação ainda não era universalizada.

Nessa mesma edição de *Bahia ilustrada* outros professores foram mencionados por sua atuação em outras localidades além da capital: Francisco Sant’anna, por sua passagem por diversos espaços do sertão; Jovina Miranda, por sua atuação em Caetité; Barbosa de Castro, por sua atuação em Alagoinhas e Deoclecio Silva, ao atuar em Ilhéus (Bahia ilustrada, 1918). O período assinalou que as escolas poderiam ser comparadas a uma pequena sociedade e estado em miniatura. Essa analogia sugere que as escolas não eram apenas locais de ensino, mas também desempenhavam papéis mais amplos e complexos, refletindo dinâmicas sociais e estruturas de governança. Ao considerar as escolas como “pequenas sociedades”, pode-se pensar que elas eram vistas como espaços onde interações sociais, normas e valores eram cultivados e reproduzidos. Assim como em uma sociedade maior, dentro das escolas, os alunos, professores e demais indivíduos, estabelecem relações, compartilham experiências e aprendem não apenas conteúdos acadêmicos, mas também normas de comportamento e valores sociais. Por consequência, o periódico assinalava que os preceitos a orientarem a função do país deveriam também orientar o desenvolvimento da escola.

Durval Lima assinalou ainda uma advertência: “o professor que se torna homem de convicção, devedor dos particulares, ou muito intimo das auctoridades locais, perde bem depressa, aos olhos da população, seu verdadeiro character e uma parte de sua auctoridade moral” (Bahia ilustrada, 1918). O uso da expressão “conversão” nas palavras de Durval Lima reforça uma preocupação com a preservação da imparcialidade e da integridade moral dos professores, sugerindo que eles evitassem qualquer comprometimento que pudesse prejudicar sua proteção ou comprometer sua autoridade. Essa perspectiva reflete normas sociais e expectativas específicas da época, relacionadas à conduta e ao papel social esperado sobre os professores.

Curiosamente, os professores destacados e elogiados pela atuação como escritores parecem pertencer ao quadro de funcionários de Salvador, uma vez que os demais, alocados

no grande sertão, estavam “afastados dos centros de civilização” (Bahia ilustrada, 1918). Essa concepção apresentada sugere que ser civilizado se vincula ao espaço urbano, distinguindo os grupos sociais e, por consequência, suas possibilidades de ascensão naquela sociedade. Naturalmente, essa perspectiva não aparece de forma tão evidente, já que não há um significado único sobre o conceito de civilização. Contudo, a partir dos levantamentos de dicionários, revistas e jornais que vêm sendo adicionadas às análises dos livros didáticos nesta tese, as concepções de civilidade e de civilizado (a) corroboram para acentuarem as distinções sociais já existentes.

Ainda que arrancasse admirações entre os jornais, a posição de Alberto de Assis não era de neutralidade diante da precarização do trabalho docente. Em 16 de maio de 1919 o professor publicou o texto “Qual a situação do professorado?” no jornal *O imparcial*. A leitura não deixa dúvidas, Alberto de Assis foi firme em apontar os desafios de professores do município, indicando falta de pagamentos regulares, a precarização estrutural dos prédios escolares e dos instrumentos utilizados. Na ocasião, o professor também estendeu sua crítica aos jornais que lançavam questionamentos sobre a necessidade de melhorias nos métodos de ensino. Segundo ele, a precarização das escolas, assim como a condição docente, precisava ser observada antes que se fizessem críticas aos métodos de ensino. Ao descrever as condições estruturais das escolas, Alberto de Assis mencionou elementos de uma realidade sobre a qual ele possuía largo conhecimento: “cadeiras de professor amarradas de cordão, de corda, de barbante, de arame [...]”, e ironizava quanto ao recurso didático utilizado: “[...] – uma beleza: quadros ex-negros, que, antes da questão das raças, é aproveitando dos preparatórios, se promoveram brancos” (O imparcial, 1919). Através desses apontamentos sobre o mobiliário e os materiais didáticos, o professor chamava a atenção para a falta de investimentos e para o fato de que as melhorias no ensino não poderiam estar desacompanhadas de uma rigorosa mudança nas condições das escolas primárias. No mesmo periódico, continuou suas críticas:

Quanto ao prédio escolar – é digno até de elogios. Como a Capital não os tem próprios, todos são bons; a questão é que haja algum proprietario idiota que ainda confie nas promessas da Municipalidade. Tambem ha escolas nas salas de visitas... e nas de jantares, nos salões e nas lojas; algumas verdadeiros subterraneos, creação genuinamente bahiana (escolas subterraneas) somente para encher de ciúmes ao inventor das escolas ao ar livre. O melhor é que o professor, quase sempre, é o responsável pela casa e faz verdadeiro equilibrio de finanças para pagá-la (O imparcial, 1919).

Aqui, o autor destacou ironicamente que, considerando a falta de prédios escolares próprios na capital, qualquer prédio existente era elogiável. Sua crítica recai sobre a confiança nas promessas do município, indicando que elas não eram cumpridas. Segundo ele: “o professorado que havia sido burlado, pois recebeu um terço do quanto a municipalidade lhe devia, está actualmente arrastando um rosário de privações [...] cresceu para baixo, melhorou para pior.” Suas palavras também expressam a tensão vivida pelos professores daquele período em razão das dificuldades financeiras, haja vista terem recebido valores inferiores em relação ao que era devido pelo município. Assim, as duras análises realizadas por Alberto de Assis expressam o ponto de vista daquele que vivenciou as precariedades do professorado municipal da Bahia, lutando para reduzi-las.

O professor apelava para a opinião pública em oposição às questões consideradas urgentes pelos jornais acerca da aplicação dos métodos modernos de ensino. Assim, ele disse: “Quanto ao lado scientifico, quem quizer endireitar a instrucção do município da Capital, há de se preparar para fazê-la de novo.” Para Alberto de Assis era indispensável discutir os aspectos econômicos antes dos científicos, sem tirar a relevância da discussão pedagógica: “Não se pagando ao empregado, não se pode exigir trabalho d'elle [...]” Assim, sua atuação em sala de aula e fora dela o levaram a conhecer as carências e potencialidades de uma educação desconhecida aos olhos do estado.

Ainda durante sua atuação no ensino primário, escreveu o texto “Instrucção Primaria na Bahia” na edição comemorativa do Centenário de 1823-1923 no *Diário Oficial*. A leitura se dedica em apresentar as influências teóricas internacionais e nacionais sobre a pedagogia, os intelectuais relevantes no desenvolvimento escolar no estado baiano e os desafios da trajetória docente. Nesse texto Alberto de Assis apontou que a história do professorado baiano ainda seria escrita, uma vez que a documentação a respeito era escassa. Contudo, dedicou espaço a tratar sobre a finalidade da educação:

Relegada a phase de homem perfeito ser considerado aquelle que da força dispuzesse; reformada a idéa da perfectibilidade humana estar directamente ligada ao ensino, em sobrecarga, sobre as faculdades intellectuaes; não sendo acceita, em sua totalidade, a concepção dos antigos, notadamente a spartana, bem os trabalhos da educação medieval, havia de surgir a idéa da finalidade educativa concretizada no aphorismo de Juvenal, tão bem desenvolvido na obra gigantesca de Locke.

A referência mencionada pelo intelectual remete-se a uma obra de importância para a construção e seus ideais em torno da educação *Pensées sur L'Education des Enfants*, de 1693,

traduzida para *Alguns Pensamentos Sobre a Educação*, de John Locke. As lições destinadas ao personagem Juvenal procuravam afastá-lo de seus interesses individuais, através de recomendações prescritivas sobre como ensinar crianças a se tornarem cidadãos responsáveis moral e civilmente. Entre as observações transmitidas, o corpo e o espírito das crianças precisavam receber uma formação que potencializasse suas capacidades virtuosas. Mais tarde, a escola se tornaria esse espaço. Alberto de Assis também se referia aos autores das grandes obras educacionais como “batalhadores em favor da instrução” ao reunir pensadores dos diferentes tempos, assim como suas contribuições no que chamou de conquistas pedagógicas (Diário oficial, 1923). Sem obedecer a uma ordem cronológica, Alberto de Assis fez referências a outros autores e modelos de educação que julgou relevante, como a educação na China, no Egito e na Grécia, para traçar uma espécie de linearidade em torno das funções da educação, e também mencionou Michel Montaigne, Comenius, Rousseau e Pestalozzi, como autores que fizeram parte da ciência da educação. Além dessas referências, também foram lembrados: Jacotot – apesar das críticas-; Frederico Froebel, considerado o responsável por “livrar a crença do carancismo ainda reinante”; e sem esquecer as mulheres, apresentou as companheiras de Diderot, J. Baptista de La Salle, Kant, Bacon. O intelectual mencionou importantes trabalhos publicados por mulheres, tais como: Madame Necker de Saussure com o seu extraordinário *Education progressive*; Madame Pape - Carpentier em suas diversas contribuições, como *Conférences pédagogiques faites aux instituteurs reunis à la Sorbonne*; *Cours, complet d'éducation*; e *Histoires et leçons de choses*; Maria Amalia Vaz de Carvalho com *Cartas de Mães*; Julia Lopez de Almeida, com seus serviços da instrução e educação do povo; e Madame Montessori. Todas essas tiveram expressão no mundo pedagógico. A maior parte dessas referências, segundo ele, escreveu para a infância ou sobre métodos de ensino para professores. A exaltação dos referidos nomes acima em uma edição jornalística comemorativa parece uma tentativa do autor de preservar a memória daqueles que dedicaram sua vida pela educação.

Na Bahia, Alberto de Assis mencionou os seguintes autores e intelectuais que deveriam ser lembrados pelos seus feitos em prol da educação:

Antonio Feliciano de Castilho e outros, como Adolpho Posada. Modernamente, Manoel Ugarte, mais a quem o Barão de Macahubas, depois o grande Antonio Bahia ou a predestinação do mestre em Carneiro Ribeiro, todos estes, os ultimos, synthetizados na apresentação do grande vulto nacional, com as modernas idéas, tão bem exuradas no seu luminoso Parecer, em 1882 — Ruy Barbosa (Diário oficial, 1923).

Reunindo homens e mulheres, Alberto de Assis apresentou os nomes do Brasil e do mundo, que tiveram papéis relevantes como “batalhadores em favor da instrução” em 1923. Reconheceu, entretanto, que a educação na Bahia possuía seus entraves, o que não influenciava nos avanços pedagógicos universais, embora mencionasse aqueles considerados conhecedores das modernas teorias:

Virgílio de Lemos — mestre a sebedor da hodierna pedagogia; Constantino Vieira — propendendo para uma das preocupações do século, no amparo educativo aos anormais; Alfredo Magalhães, Alípio Franca, Roberto Correia e Mario Leal - o apaixonado pelos assumptos pedagogicos, servindo de fecho, no paiz, - Afranio Peixoto, Manoel Bomfim, A. Carneiro Leão, Francisco Prado, Franco Vaz, a pleiade dos paulistas, que não há nomes a destacar; e para termino deste capitulo, o grande pedologista bahiano, o sacerdote magnus Alfredo de Campos França, aquelle que ha mais de duas décadas tem vivido na estacada das modernas idéas educacionistas e na sua propaganda pela estrada da instrucção publica primaria da Bahia (Diário official, 1923).

Para o professor, as responsabilidades dos homens citados consistiam em lutar contra os males que prejudicavam a educação na Bahia. Na oportunidade, Alberto de Assis denunciou novamente o histórico de reformas educacionais que não atendiam devidamente à situação do professorado. Para exemplificar, ele mencionou a lei de n.º 117, que instituiu a Reforma de 1895 ou Reforma Satyro Dias, conhecida como a “maior conquista pedagógica do momento” e responsável pela organização municipal do ensino, seguida da lei municipal de n.º 219, organizadora do ensino do Município na capital. Dali em diante, o professorado se viu sem esperança, desinteressado e silenciado. Em outros tempos, o professorado se organizava através da Revista do Ensino Primário, discutindo as resoluções a respeito do ensino público e sobre as autoridades daquele momento. Mas em 1896 em diante, as divisões entre instrução estadual e municipal marcaram negativamente o cenário da educação pública na Bahia, considerando verbas desviadas e a precariedade nos orçamentos municipais.

Considerando que o texto “Instrução Primaria na Bahia” foi publicado no contexto do Centenário da independência, as denúncias e ideias apresentadas repercutem desafios e necessidades daquele período. As perspectivas sobre as reformas educacionais sofreram influências higienistas e eugênicas e ainda que estas não estejam apontadas no texto do professor, suas concepções em torno da formação de crianças cidadãs responsáveis moral e civilmente não podem ser isoladas do período.

Como já apontado na segunda seção desta tese, a Reforma do ensino primário de 1925 na Bahia incluiu prescrições que apontavam para a formação moral e cívica a partir da reestruturação das disciplinas escolares, da preocupação com a educação física e com os trabalhos manuais, estimulando-se assim os sentimentos de responsabilidade, ordem e disciplina. No ano de publicação deste texto no *Diário oficial*, de 1923, a legislação em vigor era a lei n.º 1293 de 1918. No entanto, Alberto de Assis sintetizou algumas das melhorias obtidas pelo professorado baiano, considerando a vitaliciedade aos adjuntos de 5 anos de exercício na efetividade da carreira, a partir da lei n.º 731. Ocorre que em 1916, durante o governo de Antonio Muniz, o intendente Pacheco Mendes suspendeu ilegalmente certo número de adjuntos, alegando economia, embora nomeasse dezenas de catedráticos logo na sequência. O fato se somou as demais insatisfações do professorado municipal, culminando na greve de 1918, a maior da categoria até aquele momento.

Além das insatisfações retratadas, o professor retomou suas considerações sobre o papel e a função da escola. Fazendo referências ao Dr. Octaviano Moniz Barreto e suas ideias pedagógicas consideradas modernas, Alberto de Assis apresentou trechos do III Congresso de Instrução Primária e Secundária ocorrido em 02 de julho de 1913, e abordou o problema do analfabetismo

O ideal da escola é o independencia do homem [...] O ensino deve ter em mira a aptidão ao trabalho, de que o homem ha da tirar o pão para o sustento, a roupa para o vestuário [...] nem aspiro uma lei indigena ao nosso meio escolar. Penso que devemos conhecer a legislação estrangeira, pretendendo apropiarl-a ás condições da nossa capacidade no intuito de nos civilizarmos (Diário oficial, 1923).

O excerto apresentado revela uma perspectiva sobre o papel e o propósito da escola, fornecendo visões sobre as ideias educacionais da época. Ao defender o ideal de independência do homem como o objetivo central da escola, o autor sugere que a educação deve capacitar os indivíduos a serem independentes e autossuficientes. A vinculação do ensino à exigência para o trabalho, fundamental para a obtenção de sustento e vestimenta, destaca a visão utilitária da educação, enfatizando sua aplicação prática na vida cotidiana. Já a ausência da imposição de uma “lei indígena” no contexto escolar sugere que essa questão estava distante de outras necessidades que deveriam ser priorizadas. Para isso, Alberto de Assis demonstra uma postura favorável à assimilação de práticas educacionais estrangeiras, adaptando-se às condições e capacidades locais com o objetivo de alcançar um processo civilizador. Assim, ele completava que a civilização não se resumia aos trajes europeus, mas

aos processos por eles seguidos, envolvendo as artes, as ciências e as indústrias e “todas estas vêm com o desenvolvimento das faculdades do espírito e das funções orgânicas, operado por meio da instrução, a qual começa pelo conhecimento do alfabeto e da numeração na escola primária” (Diário oficial, 1923).

As menções citadas em torno do caráter a ser assumido pelas escolas e pelos professores se repetem em outros periódicos. O *Diário de notícias* reforçou o talento de Alberto de Assis no magistério, reiterando o que se acreditava ser a função de um livro didático de história: “útil, na realidade das bancas escolares, para a infância” (Diário de notícias *apud* Assis, 1922, p. VII). Se por um lado, o excerto anterior limita o aproveitamento do livro ao ensino primário, por outro, foi possível identificar que as narrativas do professor eram necessárias para preencher uma parte da história que deveria ser ensinada a outras modalidades e níveis do ensino. Seguem as expressões: “o illustre delegado escolar produziu um trabalho que se fazia necessário, enchendo uma lacuna no ensino da história pátria, trabalho indispensável, agora, para os cursos complementar, gymnasial e normal”. A compreensão em torno do destino do livro, para além do ensino primário, também pode ser observada no jornal *D’a Imprensa* que também divulgava a disponibilidade da obra aos cursos: complementar, ginásial e normal.

Deste modo, as ações de Alberto de Assis sugerem um ofício no magistério que aspirou orientar as gerações futuras a respeitarem as leis e a Constituição, “amar a pátria sobre todas as coisas” (O jornal, 1935). Além de ensinar sobre o valor do tempo e do trabalho, o professor se tornou um homem de Estado, ou seja, um funcionário público ativo nas causas do magistério, representando seu estado em algumas viagens realizadas para discutir aspectos da educação primária. A seguir, destaco dois momentos.

Alberto de Assis representou a escola primária da Bahia na visita que fez às escolas primárias do Distrito Federal. Na ocasião, encontrou o delegado Carlos da Silveira e outros intelectuais em uma atividade organizada pela Federação Nacional das Sociedades de Educação, cujo propósito era realizar um amplo trabalho em prol da “grandeza da pátria”. Além de Alberto de Assis, a Bahia também enviou Archimedes Guimarães, então diretor do ensino na ocasião (Correio paulistano, 1930). Segundo Carlos da Silveira, a Federação Nacional das Sociedades de Educação nasceu oficialmente em 1929, como uma agremiação que reunia professores das sociedades federadas, cuja atuação se orientava pela defesa da educação nacional. Não se tratava de uma unidade física, mas de uma organização nos estados

com o mesmo intuito: “a cruzada pela Escola Nova e a alma máster de todas, que é a Associação Brasileira de Educação” (Correio paulistano, 1930). O objetivo da viagem dos representantes dos estados até o Distrito Federal era trocar informações a respeito da distribuição das leis, instruções, planos e regulamentos, já que a reforma do ensino de Fernando de Azevedo foi uma inspiração baseada nas mais modernas estratégias propostas por Claparède, Decroly, Dewey, Ferrière, Kerschenteiner, ainda que os esforços levassem muitos anos até que se pudesse colher os frutos que “o nosso sentimento de brasilidade aspira” (Correio paulistano, 1930).

Já na condição de professor e editor-chefe da Revista de Educação, ele viajou ao estado de Alagoas para que sua experiência sobre as técnicas de instrução pública fosse ampliada. Com resultado da viagem, Alberto de Assis publicou o texto “Notas de viagem e de educação”³⁰ na revista que era editor-chefe, a respeito de vultos alagoanos, com destaque para os decretos n.º 1.623, e de 1.667, respectivamente, a reforma da Instrução pública e a remodelação da Escola Profissional Feminina de Maceió do “período revolucionário” de 1932. O autor destacou ainda a modernidade de Maceió, descrevendo sua limpeza e floricultura, menções que aguçam memórias de aspectos higienistas que para o autor eram considerados elementos a serem reproduzidos em cidades civilizadas. Entretanto, a modernização mencionada pelo autor é capaz de apagar desigualdades do meio urbano, esconde as distinções sociais como estratégia para aumentar a inferiorização e a hierarquização social e racial. Esse contexto pode se articular ao que Veiga (2022, p. 41) dialogando com Elias, chama de “evitação social” referindo-se ao processo civilizador em favor do Estado.

O estado, alagoano, segundo as palavras de Alberto de Assis, colheu os frutos de seu progresso material e da acentuada inteligência de seus filhos em seu glorioso torrão. Novamente, a expressão modernidade atenta para algo que está por vir, ou para um futuro almejado que se aproxima da promessa do novo. Na condição de um educador viajante, as palavras de Alberto de Assis associam a concepção de moderno à reforma da instrução no estado, assim como as condições higienistas, quando se referiu à limpeza da capital. No direcionamento de sua fala, torrão aparece fazendo referência ao espírito da pátria, da unidade e como resultado da modernidade.

³⁰ ASSIS, Alberto. Notas de viagem e educação. **Revista de educação**. Vol. III, Imprensa Oficial do Estado da Bahia. Jul/set, 1935–1936.

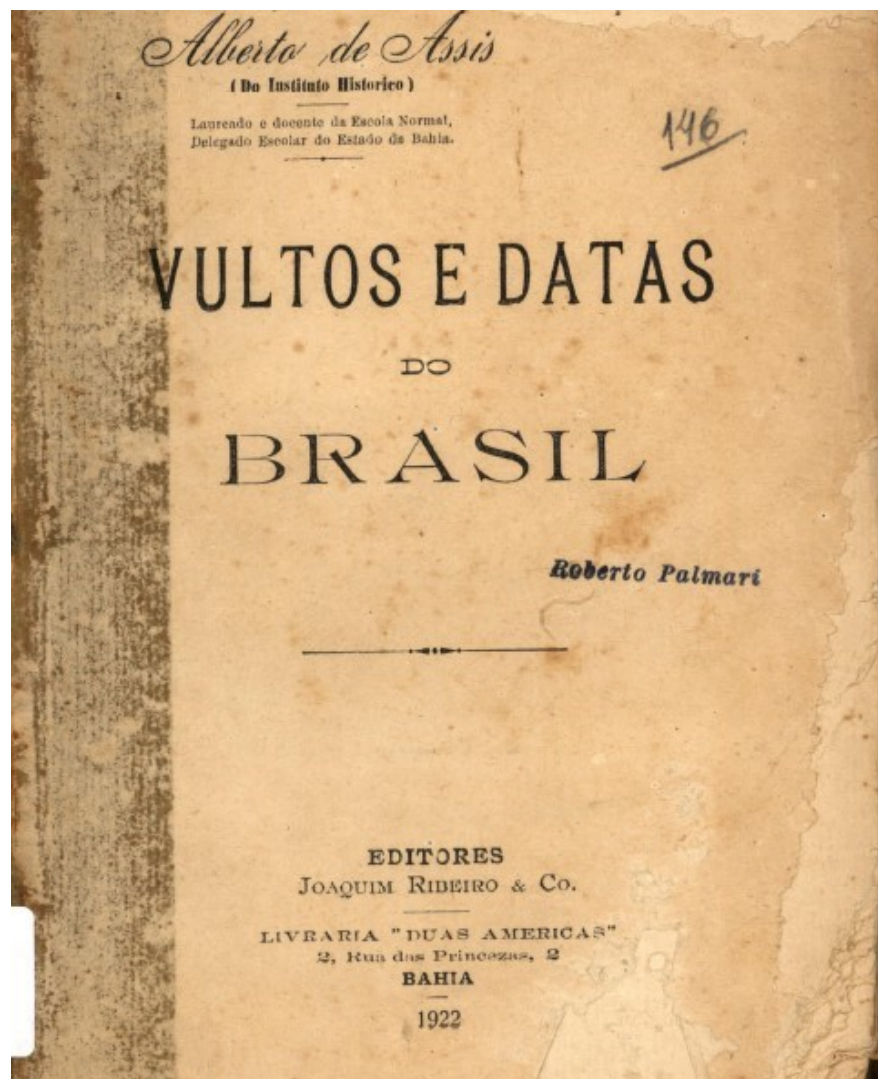
3.2.1 *Vultos e datas do Brasil* – dizer a juventude “da trilha a seguir, guiada pelos exemplos dos seus antepassados”

O livro *Vultos e datas do Brasil* foi publicado em 1922 pelos editores, Joaquim Ribeiro & Companhia no mesmo período em que Alberto de Assis era um reconhecido professor da Escola Normal e delegado escolar. Os talentos do “erudito” e “talentoso” professor baiano também foram considerados pelo jornal *D’a Imprensa* que anunciava a publicação do livro de assuntos históricos a ser publicado em breve. Já o periódico *D’O Imparcial* concentrou-se no título do livro, esperando que a partir dele fosse possível fazer um “juízo seguro do todo” referindo-se à totalidade da História brasileira (D’a imprensa *apud* Assis, 1922, p. VIII). Curiosamente, alguns jornais parecem ter lido uma versão no prelo de *Vultos e datas do Brasil* antes de sua efetiva publicação. Essa hipótese pode ser corroborada a partir da elogiosa receptividade da obra, mencionada pelo jornal *D’a hora*, que relatou:

apparecerá por esses dias e nossas livrarias o novo trabalho do talentoso e jovem prof. Alberto de Assis sob o titulo Vultos e datas do Brasil que deverá ser empregado no estudo da historia pátria pela infância brasileira (D’a hora *apud* Assis, 1922, p. VIII).

O livro é composto de: capa; dedicatórias; índice; notas dos jornais de 1922 - *D’o imparcial*, *D’o diario de notícias*, *D’A hora* e *D’A imprensa*; “A palavra do mestre” – um paratexto assinalado por Theodoro Sampaio e as “Razões deste livro” – notas escritas pelo próprio autor justificando a relevância da obra. Não há lições ou atividades a serem respondidas pelos alunos.

Figura 7: capa do livro *Vultos e datas do Brasil* (1922)

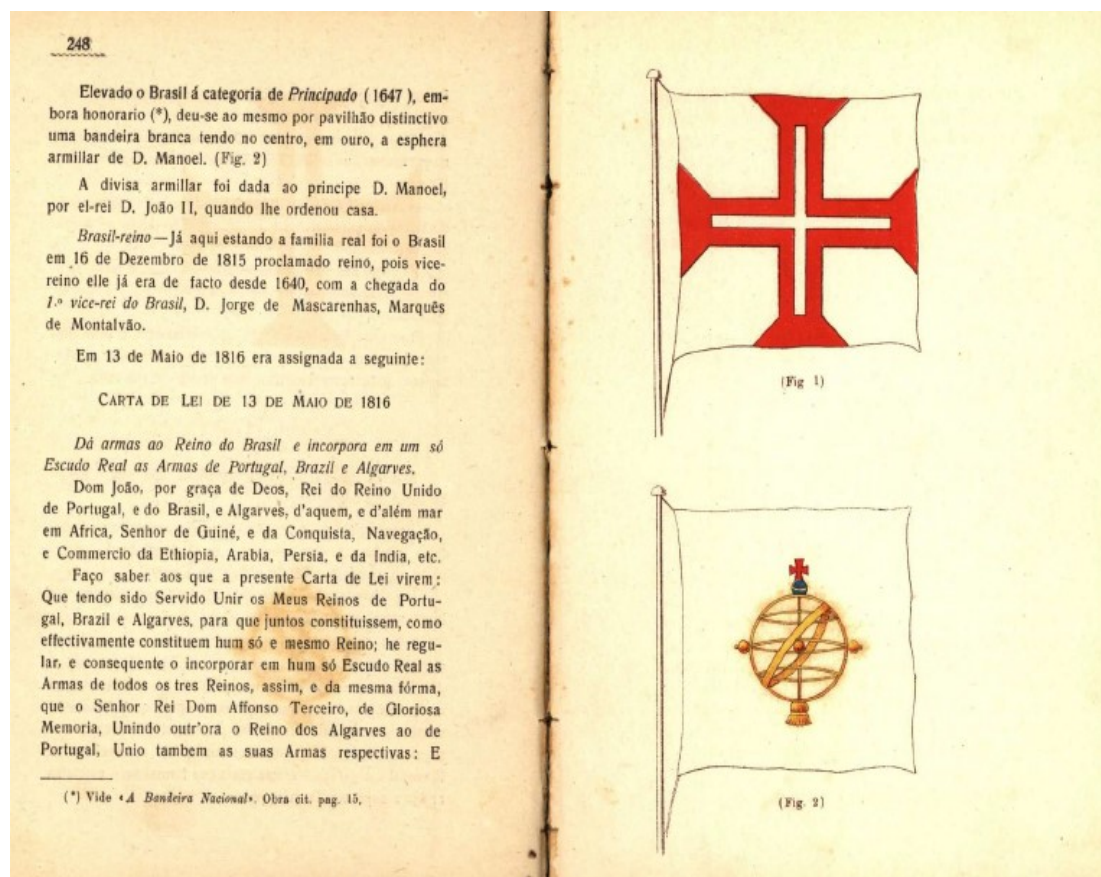


Fonte: Vultos e datas do Brasil (1922)

Diferentemente dos demais livros analisados nesta pesquisa, organizados pela editora Melhoramentos, o livro de Alberto de Assis não possui uma imagem em sua capa. Suas dimensões não foram contempladas, uma vez que o livro encontra-se em estado de restauração no Arquivo Público e Histórico do município de Rio Claro. Por essa razão, consultou-se uma versão digitalizada. Ao todo são utilizadas no livro 115 imagens, que não estão referenciadas, sendo: 76 homens, 9 mulheres, 9 bandeiras, 19 fotografias e 1 documento. Algumas dessas serão expostas ao longo da leitura. Também se verifica um número reduzido de imagens coloridas encontradas na obra, que dizem respeito apenas às

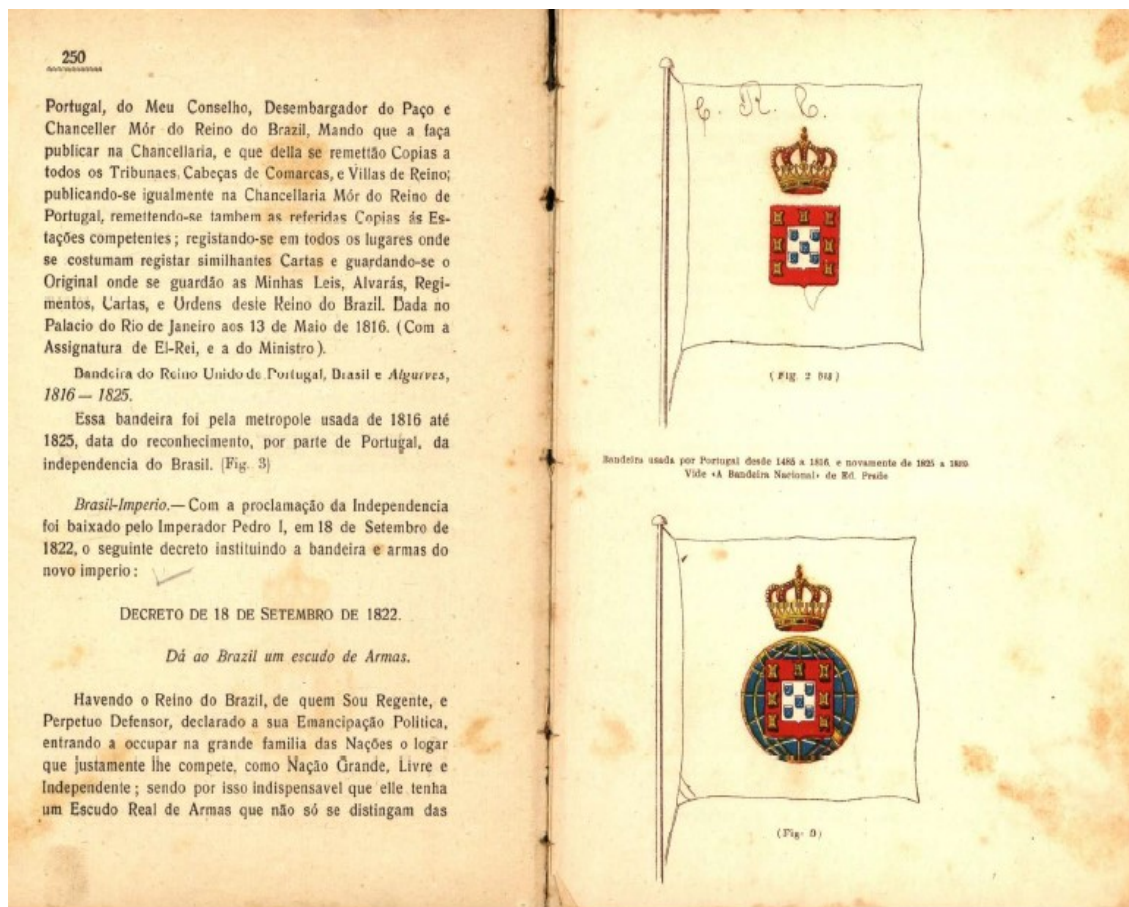
bandeiras – desde a “primeira” do Brasil colônia até a atual, como é possível observar na sequência a seguir:

Figura 8: bandeira da ordem de Cristo e bandeira da elevação do Brasil a categoria de Principado



Fonte: Vultos e datas do Brasil (1922)

Figura 9: bandeira do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves (1816-1825)



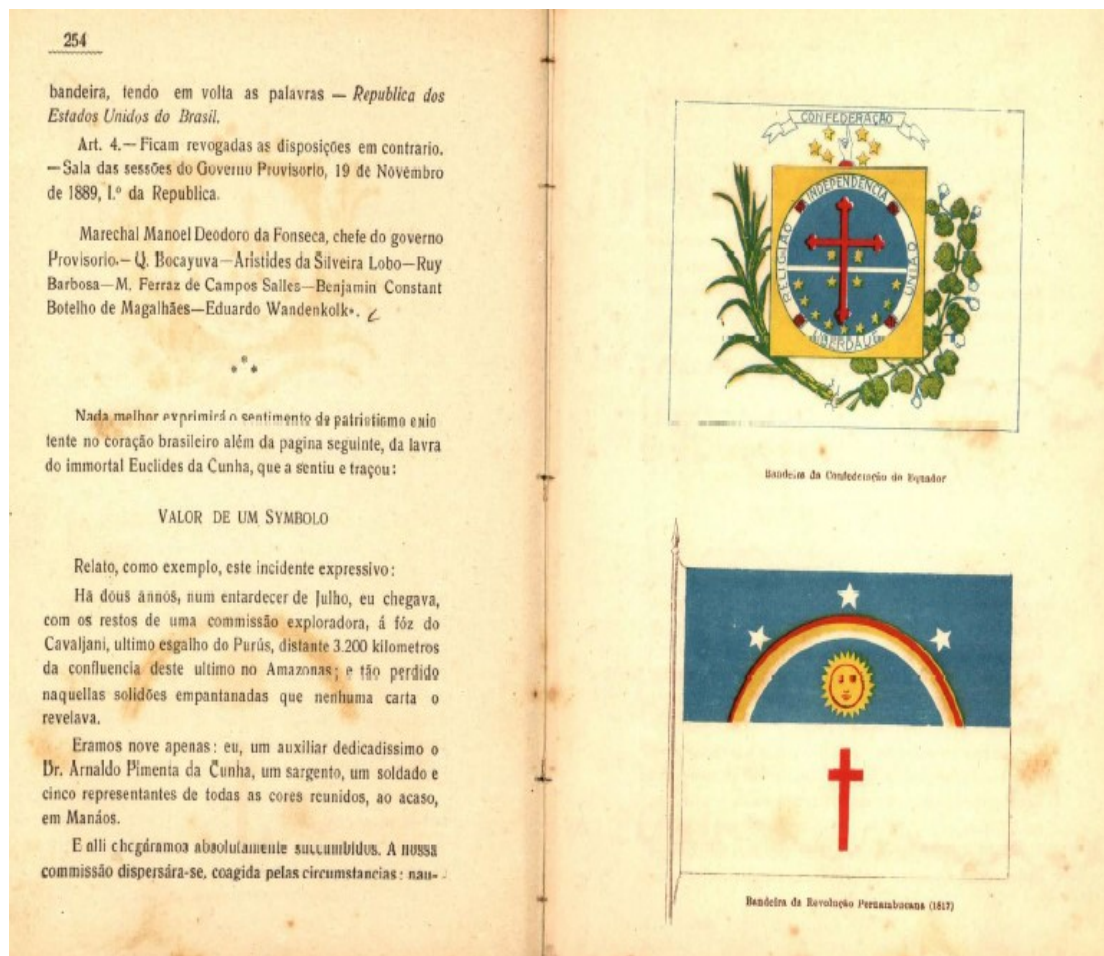
Fonte: Vultos e datas do Brasil (1922)

Figura 10: bandeira do Império de Jean-Baptiste Debret e primeira bandeira republicana



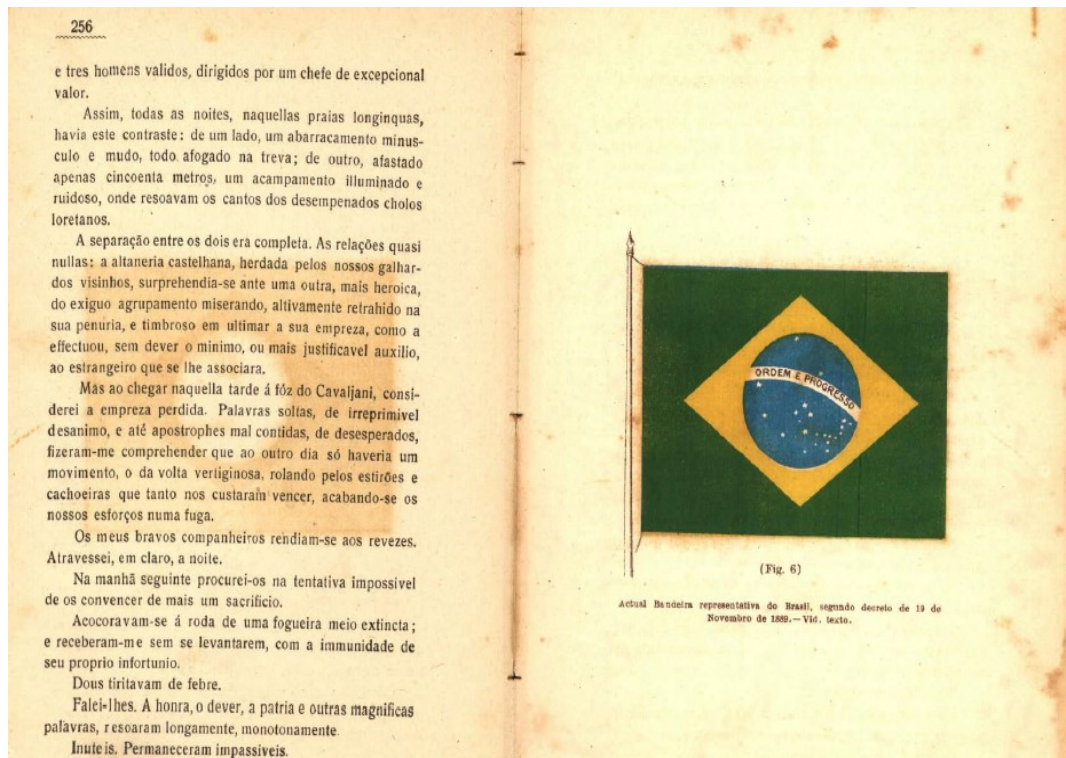
Fonte: Vultos e datas do Brasil (1922)

Figura 11: bandeira da Confederação do Equador e bandeira da Revolução Pernambucana



Fonte: Vultos e datas do Brasil (1922)

Figura 12: bandeira do Brasil atual



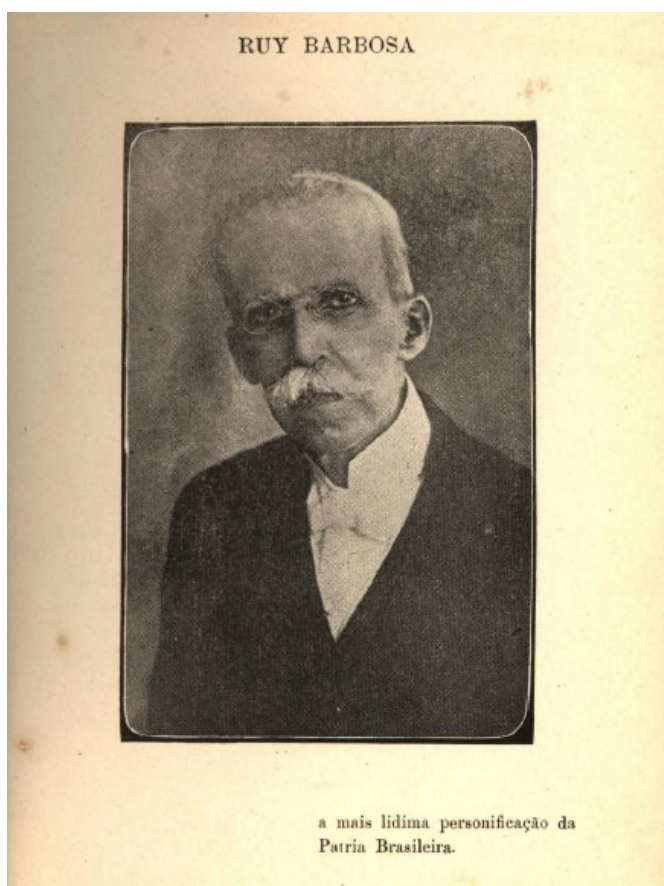
Fonte: Vultos e datas do Brasil (1922)

A sequência de 9 bandeiras é única entre os livros analisados por esta pesquisa. O livro de Alberto de Assis registra simbolicamente os elementos que compuseram e até mesmo aqueles que não mais compunham a identidade nacional na data de publicação da obra. As cores utilizadas, assim como sua repetição, contribuem para a transmissão de uma memória coletiva e para enfatizar os elementos e cores que compõem o símbolo patriótico de maior expressão. Por sua vez, a esses símbolos nacionais foram acrescentadas reflexões sobre o contexto histórico ao qual eles fizeram parte. Já as demais imagens e mapas no livro estavam dispostos em escalas de cinza, reiterando novamente o papel de destaque atribuído às bandeiras perante quaisquer outros elementos ou personagens apresentados na sequência.

Contudo, no livro de Alberto de Assis, as imagens dos personagens apresentam um diferencial, de forma que se observam duas disposições: algumas ocupam toda a página, ao passo que outras estão inseridas ao longo dos textos. Na representação dos chamados homens notáveis e dos grandes fatos históricos, suas representações iconográficas antecederam o texto, conferindo relevância ao papel desempenhado por eles à frente das narrativas históricas. As

demais imagens articuladas a homens, mulheres, mapas e gravuras estão dispostas entre as narrativas, ou seja, conferem significado ao texto narrado. Rui Barbosa de Oliveira foi o primeiro personagem histórico destacado no livro e o único cuja imagem assume uma página por inteiro, como demonstra a figura a seguir.

Figura 13: Ruy Barbosa



Fonte: Vultos e datas do Brasil (1922)

A legenda confere a importância e a proximidade que se almejam transmitir aos alunos, a de um baiano exemplar em seus feitos pelo país, especialmente na consolidação republicana. A expressão "a mais lídima personificação da pátria brasileira" sugere que Rui Barbosa representou, para Alberto de Assis, a figura mais genuína, autêntica e legítima da pátria brasileira. O termo "lídima" pode ser compreendido como: puro; legítimo; e genuíno. Portanto, quando aplicado à personificação da pátria brasileira, enfatiza a representação fiel das características, valores e da identidade nacional. Naturalmente, não se pode afirmar sobre as razões que levaram autor e editora a selecionarem Rui Barbosa como o primeiro

personagem histórico a ser exposto no livro. Contudo, esse personagem influenciou ou refletiu eventos e sentimentos na história brasileira, que poderiam ser rememorados entre os leitores.

Alberto de Assis dedicou algumas das primeiras páginas de seu livro aos agradecimentos de pessoas com as quais conviveu em seus círculos de sociabilidade, incluindo outros professores com as funções de delegado no município, e mestres que o influenciaram em sua trajetória. Entre os amigos e companheiros de delegacia em Salvador homenageados no livro, houve menções a: Hugo Balthazar da Silveira; Arthur Mello; Carolino Neves; Alfredo Brim; Silvino Dorea; A. Queiroz Monteiro e Vicente Café. Em outro trecho, se referiu ao que chamou de “mestres”. Entre eles, encontram-se: Leopoldino Tantú; Alípio Franca; Miguel Calmon - “representante do Glorioso passado e dos modernos tempos da sagrada Bahia” -, e Theodoro Sampaio (Assis, 1922, s/p). Este, inclusive, escreveu um dos paratextos do livro, o que parece conferir legitimidade e boa recepção da obra, considerada adequada ao modelo de ensino e de cidadão desejados

O ensino moderno visa principalmente educar na acção, desenvolver a iniciativa no espírito da mocidade e aqui, no nosso país, no Novo Mundo, esse deve ser o lemma preferente dos preceptores do povo. [...] A acção aqui é o próprio homem protegendo-se nas suas forças vivas: a família, a cidade, a pátria³¹.

As palavras de Theodoro Sampaio reproduzidas na obra de Alberto de Assis reforçam que ambos estiveram preocupados em destacar a importância de defesa das instituições como a família, a cidade, a pátria, de modo que elas eram indispensáveis para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade. Nessa percepção cultivada por ambos, o culto aos aspectos patrióticos parece ter se mantido em parte da trajetória de Alberto de Assis, não apenas enquanto professor, mas na condição de diretor escolar, isto é, como responsável pelas condutas a se construírem a partir de um ideal patriótico. Na condição de diretor do Instituto Bahiano de Educação, esteve ao lado de Barros Barreto, então secretário da educação e saúde pública, em 1935 (O jornal, 1935). Durante as comemorações em torno da independência, Alberto de Assis também participou de um Programa do governo destinado ao “culto da Pátria” voltado a todos os estabelecimentos de ensino na ocasião. Assim, as referidas menções

³¹Em carta ao professor um paratexto intitulado “A palavra do mestre”, Theodoro Sampaio fez considerações que prefaciam o livro didático. In: ASSIS, Alberto de. Vultos e datas do Brasil. Joaquim Ribeiro & Co, 1ª ed. 1922. p. XI.

corroboram para pensar que Alberto de Assis transitou em uma ampla rede de sociabilidades, incluindo sujeitos atuantes nas causas políticas, sociais e educacionais de seu tempo e no seu estado.

A figura 14 ilustra a organização do livro e as possíveis escolhas editoriais em sua confecção:

Figura 14: índice de *Vultos e Datas do Brasil*

INDICE	
TITULOS	PAGINAS
A Palavra do Mestre (Prefacio).....	XI
Razões deste livro.....	XVII
O Brasil.....	5
Limites.....	9
Situação geographica.....	9
Superfície, aspecto e clima.....	10
População, lingua, religião, o Brasil actual.....	11
I PARTE (PERIODO COLONIAL).....	13
Henrique Dias.....	15
Antonio Philippe Camarão.....	16
André Vidal de Negreiros.....	17
José Ignacio Ribeiro de Abreu e Lima (Padre Roma).....	18
Dr. Joaquim de Amor Divino Caneca.....	19
Visconde de Cayrú.....	21
Ararigboia.....	23
Aos martyres da Patria (Prodromos da Independencia).....	25
II PARTE (IMPERIO).....	27
Pedro I.....	29
Marquês de Inhambupe.....	32
Os Andradas—José Bonifacio.....	34
Antonio Carlos.....	36
Martins Francisco.....	37
Marquês de Caravellas.....	38
Marquês de Maricá.....	40
Visconde de S. Leopoldo.....	42
Visconde da Pedra Branca.....	44
Conego Januario da Cunha Barbosa.....	46
Joaquim Gonçalves Ledo.....	47
Padre Diogo Antonio Feijó.....	48
Frei Francisco de Mont'Alverne.....	50
Visconde de Jequitinhonha.....	52

TÍTULOS	PAGINAS
Bernardo Pereira de Vasconcellos.....	54
Evaristo Ferreira da Veiga.....	57
III PARTE (II IMPÉRIO).....	63
Pedro II.....	65
Marquês de Olinda.....	74
" " Abrantes.....	76
" " Paraná.....	78
Visconde de Inhomirim.....	80
" " Barbacena.....	82
" " Itaboraí.....	84
" " S. Vicente.....	86
" " Uruguay.....	87
" " Sinimbu.....	88
" " Araguaya.....	90
Conselheiro Eusebio de Queiroz.....	92
" José Thomas Nabuco d'Araujo.....	94
Barão de Cotegipe.....	96
Conselheiro Zacharias de Góes e Vasconcellos.....	99
Visconde de Porto Seguro.....	100
" do Rio Branco.....	102
Marquês de Paranaguá.....	105
Conselheiro Francisco Octaviano de Almeida Rosa.....	107
" José Antonio Saraiva.....	108
" João Alfredo Correia d'Oliveira.....	110
" Gaspar da Silveira Martins.....	112
Visconde de Ouro Preto.....	115
Conselheiro Manoel Pinto de Sousa Dantas.....	118
Barão Homem de Mello.....	121
Marquês de Santa Cruz.....	124
Duque de Caxias.....	126
Marquês de Herval.....	129
" " Tamandaré.....	132
Visconde de Mauá.....	136
Conselheiro João José Barbosa d'Oliveira.....	138
Antonio Gonçalves Dias.....	140
José de Alencar.....	142
Barão de Macahubas.....	145
Antonio de Carlos Gomes.....	146
Antonio de Castro Alves.....	148

Fonte: Vultos e datas do Brasil (1922)

O índice de *Vultos e datas do Brasil* é o único nesta pesquisa a mencionar nominalmente os personagens históricos entre a colonização e a República, sem destacar os fatos históricos comumente estabelecidos pela História dita oficial. Em outras palavras, o livro não se organiza a partir das temáticas que compõem a história brasileira, mas pelos seus personagens. A obra apresenta uma divisão já amplamente conhecida sobre como a História do Brasil foi narrada, isto é, há uma linha cronológica, marcadamente política, onde se sobressaem os nomes dos grandes homens e seus papéis administrativos. Por fim, as últimas parte do livro, que justificam o nome Vultos e Datas, se referem: aos “brasileiros por naturalização ou por serviços ao paiz” eles são, nesta ordem: jesuítas, diplomatas e estadistas, literatos e críticos, poetas clássicos e filólogos, médicos, juristas, historiadores, jornalistas, militares e artistas; e as datas nacionais se referem aos feriados estaduais (Assis, 1922, p. 354).

Considerando a sequência biográfica em que o livro foi organizado, observo que a narrativa de Alberto de Assis seguiu uma perspectiva na qual os fatos históricos foram substituídos pela presença dos sujeitos que, segundo ele, agregaram relevância para aquele período. Assim, o autor pretendeu se reunir ao que chamou de “mestres da infância” no intuito que seu livro compusesse as listas de livros utilizados nas escolas primárias de todo o território nacional. Há menções a Seignobos, *Histoire politique de l'Europe Contemporaine*; Pereira da Silva, com *História da Fundação do Império Brasileiro*; Oliveira Lima, com *D. João VI*; Henrique Cancio, com *D. João VI*; Afrânio Peixoto, com *Minha terra e Minha gente*; Rocha Pombo (ao que chamou de um dos mais fecundos historiographos do momento” (Assis, 1922, p. 368) com *História do Brasil*; João Ribeiro, com *História do Brasil*; Faustino da Fonseca, com *A descoberta do Brasil*; e Raphael Galanti, com *História do Brasil*. Há ainda agradecimentos diretos a Silvio Romero e José Veríssimo de Mattos, cuja literatura brasileira os tornaram heróis das letras pátrias. Também há no final da obra uma parte destinada a exaltar filósofos, poetas, oradores, médicos, militares, jornalistas, artistas, e, claro, historiógrafos (historiadores), em finais do livro. Essas referências sugerem a relevância bibliográfica utilizada na construção de uma história ensinada a partir das obras e dos autores mencionados.

Ao que simula ser uma tentativa de enumeração dos aspectos mais importantes considerados na avaliação de um livro didático de história, o periódico *D'a Imprensa* assinalou que foram bem fundadas: “biographias de vultos históricos do país, excellentes gravuras e estudos de datas nacionaes”³². Já o periódico *D'O Imparcial* concentrou-se no título do livro, almejando que a partir dele fosse possível fazer um “juízo seguro do todo”³³ referindo-se à história brasileira em sua totalidade. Ou seja, havia no período uma prevalência sobre a ideia que os grandes personagens e datas consideradas históricas compusessem a História e como ela deveria ser narrada ao público. Alberto de Assis parece ter cumprido essa função aos olhos do periódico, ao se dedicar a escrever a história dos vultos e datas do Brasil, ensinada para as crianças.

As notas de rodapé trazem informações complementares, como as obras de referência que auxiliaram na escrita do livro, como: *Cronologia do Brasil* de Veiga Cabral; *A margem*

³²D'A IMPRENSA de 24 de janeiro de 1922. In: ASSIS, Alberto de. Vultos e datas do Brasil. Joaquim Ribeiro & Co, 1ª ed. 1922. p. VIII..

³³ D'A IMPRENSA de 24 de janeiro de 1922. In: ASSIS, Alberto de. Vultos e datas do Brasil. Joaquim Ribeiro & Co, 1ª ed. 1922. p. VIII.

da História de Euclides Cunha, de 1909; *História do Brasil – curso superior* de Raphael Maria Galanti; *História da literatura brasileira* de Silvio Romero; *História do Brasil* de John Armitage; *Apontamentos para a História da República no Brasil* de Campos Porto; *Leituras militares* de Duque Estrada; *As minas de prata* de José de Alencar em Anthologia brasileira; *Os símbolos nacionais* de Eurico Góes; *Educação moral e cívica* de A. da Silveira; *História constitucional do Brasil* de Aurelino Leal; *A constituinte perante a História* de Barão H. de Mello; *História da civilização* de José Estácio Correia de Sá e Benevides; *História universal* de Consiglieri Pedroso; *História do curso superior*, de Rocha Pombo; *História universal de Raposo Botelho*; *História universal* de Jonathas Serrano; *Noções de História do Brasil* de O. Souza Reis; *Minha Terra e Minha Gente*, de Afrânio Peixoto; *História do Brasil* de João Ribeiro; *A descoberta do Brasil* de Faustino da Fonseca; *Minha pátria* de Pereira da Silva; *O homem da independência* de Assis Cintra; e um Almanaque da editora Garnier. Expor as referências bibliográficas que fizeram parte da construção de um livro permitiu aos leitores das diferentes idades compreenderem as origens das informações reunidas, assim como os interesses e predileções do autor.

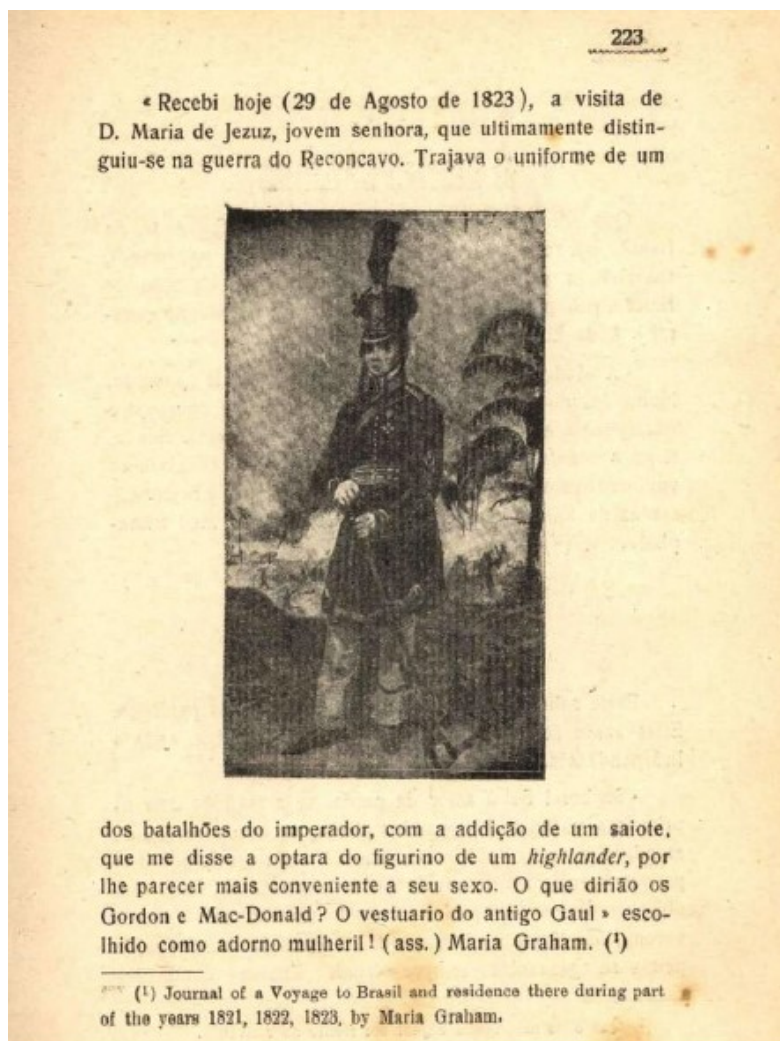
Uma “nota additiva” foi acrescentada ao livro, informando a transladação dos despojos imperiais de Pedro II e de Thereza Christina para as terras do Brasil (Assis, 1922, p. 70). O decreto de n.º 4.120 de 03 de setembro de 1920, que antecedeu as comemorações do Centenário da independência, foi adicionado ao livro quando este ainda estava no prelo. Acrescentar esse informe aos leitores da época no contexto em que o livro foi publicado representava uma tentativa de transmitir a relevância do posicionamento brasileiro em cultivar sua memória monárquica e, ao mesmo tempo, demonstrar a solidez do regime republicano.

Alberto de Assis também consultou acervos e fez referências a outras fontes consultadas, que incluíram: Pesquisas e documentos de Tobias Monteiro; Cartas de Abílio Cesar Borges, de 1860; Carta às senhoras bahianas de Castro Alves, em Obras completas de Castro Alves, de 1921; o Manifesto político de Dr. Manoel Victorino Pereira, de 1902; ao texto Instrução e patriotismo em Conferências literárias de Olavo Bilac; Conferência de Ruy Barbosa; discursos de Carneiro Ribeiro; discurso de Bernardino José de Souza. Reunir esses dados demonstra um empenho por parte do autor ao se debruçar sobre uma área de conhecimento que não fazia parte de sua formação principal, ainda que nutrisse grande interesse pelo campo da História.

A admiração de Alberto de Assis por Olavo Bilac pode ter contribuído para referenciar parte de suas concepções envolvendo a função do ensino primário em formar cidadãos patriotas. Algumas informações foram extraídas do texto “Instrução e Patriotismo”, presente no livro *Conferências Literárias*, de autoria de Olavo Bilac, publicado pela editora Francisco Alves, em 1912. Alberto de Assis mencionou que o livro falava à mocidade como alguém que dominava a Pedagogia na luta contra o analfabetismo. Dentre algumas alusões, o texto fala sobre o curso primário e a “formação do espírito da criança, sem prejuízo da sua individualidade” (Bilac, 1912, p. 316-317). O texto também faz referências sobre a experiência da escolarização americana, considerado um “racionalíssimo systema de educação”. Partindo dessas informações, considero que Alberto de Assis partilhava das concepções de Bilac em torno de uma educação cívica nos moldes estrangeiros.

Também foram encontradas menções a periódicos, como: *A Bahia*; *Correio da manhã*; *O paiz*; *Journal of a Voyage to Brasil by Maria Graham*. Este jornal, especialmente, foi a única referência encontrada no livro sobre as mulheres. Assim, o destaque é válido considerando o período no qual o livro foi elaborado, haja vista que as referências femininas ainda não eram prioritárias. A Figura 15 exemplifica essa abordagem.

Figura 15: Maria Quitéria representada no livro *Vultos e datas do Brasil*



Fonte: Vultos e datas do Brasil (1922)

Maria Quitéria, ou Maria de Jezuz, aparece como mulher destinada a assumir os assuntos da nação em nome da pátria, vestindo-se como um soldado, em uma alusão a sua bravura, embora associada ao papel masculino. Na seção seguinte, será mais bem explorado o modo como Alberto de Assis dedicou parte significativa do livro a abordar históricos de “mulheres notáveis” como sinônimos de luta a serem copiados pelas meninas leitoras das escolas primárias. Optou-se, no entanto, por trazer à tona a imagem de Maria Quitéria por ser uma exceção entre essas abordagens, já que sua atuação não contou como parceria de uma figura masculina ao lado. Em outras palavras, as demais mulheres cujas participações civis foram destacadas tiveram suas histórias relacionadas aos companheiros que, por sua vez, desempenharam papéis cívicos e exemplares.

Entre as demais notas do livro, há explicações e mensagens direcionadas a professores, como forma prescritiva sobre como deveriam desenvolver as aulas sobre a História do Brasil: “o professor explicará o significado das palavras griphadas” (Assis, 1922, p. 280). Esse excerto faz parte do trecho intitulado “Datas nacionaes”, onde foram contemplados os feriados e datas das festas cívicas no Brasil, como uma forma de lembrar os fatos históricos narrados ao longo de todo o livro.

No paratexto intitulado “Razões deste livro” Alberto de Assis informou a pretensão que seu livro fizesse parte da biblioteca da História pátria. A nosso ver, é uma forma de relacionar sua escrita às demais sobre o país, visando ser útil para as coisas pátrias, além de apresentar as biografias dos grandes vultos, atribuindo o respeito e o tributo ao civismo àqueles que “muito fizeram pela Patria”. No reconhecimento de que nem todas as datas e homens célebres fossem contemplados, ele se antecipa ao afirmar que não pretendeu preencher uma lacuna, sugerindo que a leitura fosse uma fonte a ser complementada de outros estudos e dados que não estiveram apresentados. Contudo, sua obra procurava “dizer á juventude da trilha a seguir, guiada pelos exemplos dos seus antepassados”.

A função da História para o intelectual era ser “a testemunha dos tempos, mestra da vida, luz da verdade” (Assis, 1922, p. XIX). Deste modo, a lista cronológica de personagens no livro exemplifica as ações e as caracterizações desses homens na narrativa sobre o Brasil, considerados mártires pelos “vultos” históricos.

Alberto de Assis (1922, p. XVII) pareceu premeditar as críticas ao seu livro, ao dizer: “que as palavras que se sequeem traduzem sua gênese, não padece contestação”. Ora, nossa hipótese é que o autor não se reconhecia como historiador ou autor de livros didáticos. Por isso, se justificou, afirmando ser um profundo historiógrafo e um estudioso dos assuntos pátrios. O que motivou a escrita de um livro didático de História por um autor que não era exatamente um historiógrafo reconhecido entre os pares de seu tempo? Ele respondeu:

Docente da Escola Normal da Bahia, servindo á Escola Complementar annexa ao estabelecimento supra, deparei nos programmas do Estado, e notadamente nos que servem áquelle curso, com o pedido duma serie de livros que dizem respeito aos vultos da nossa historia e factos de que ella se fez registros, muitos compêndios, dizia, de edições esgotadas, senão totalmente inopportunas pela disparidade no momento, sem attender, no entanto, aos assumptos mais palpitantes das principaes épocas historicas no nosso paiz natal (Assis, 1922, p. XVII).

Alberto de Assis pode não ter pertencido ou frequentando as mesmas instituições de onde outros historiadores da capital escreveram e difundiram narrativas. Contudo, era um professor amplamente reconhecido por sua atuação à frente do ensino primário e das lutas em prol de melhorias para o professorado, bem como pelo ensino de História, disciplina para a qual era designado. Esse reconhecimento o coloca de forma comedida a se posicionar perante uma necessidade apresentada em seu local de atuação, ou seja, a Escola Normal da Bahia. Nela o professor identificou uma carência no atendimento aos assuntos do ensino de História sobre o país e tomou a iniciativa de escrever seu livro, mas reconheceu ao final de sua obra, em uma parte intitulada “observação”, os equívocos a serem observados por professores, que não puderam ser consertados antes da impressão e divulgação das edições.

Por fim, entre os autores que se destacam na função como professor, Alberto de Assis parece ser aquele que mais circulou entre as diversas esferas educacionais baianas. Esse fato pode ter favorecido uma aproximação com as necessidades dos professores do ensino primário, e, por sua vez, com as causas educacionais do estado. Sua circulação por outros locais, além da atuação como delegado, e também como parte da Associação Bahiana de Educação (ABE) e, posteriormente, a gestão do ICB, demonstram uma participação nas diferentes frentes entre as lutas do professorado, o tornando assim profundo conhecedor da vida escolar. Assim, esse autor não estará contemplado pela literatura entre aqueles que mais se destacam pela produção de livros didáticos, mas certamente os escreveu para um público que conhecia e esteve amplamente vinculado ao ensino primário durante o período analisado por essa pesquisa.

3.3 Pedro Calmon – o “amigo e escravo da verdade”

Figura 16: Pedro Calmon



Fonte: ABL (2020)

Pedro Calmon Moniz de Bittencourt nasceu em Amargosa, na Bahia, em 23 de dezembro de 1902³⁴. Filho de Pedro Calmon Freire de Bittencourt e Maria Romana Moniz de Aragão Calmon de Bittencourt, cursou o ensino primário e secundário no Colégio Antônio Vieira e no Ginásio da Bahia entre 1914 e 1919. Embora ingressasse em 1920 na Faculdade de Direito da Bahia, não concluiu seu curso, transferindo-o para a Universidade do Rio de Janeiro, já que, em 1922, foi convocado pelo padrinho Miguel Calmon – então ministro da Agricultura - para fazer parte da Comissão Promotora dos Congressos do Centenário da Independência (Vale, 2018; Monarcha, 2019). Desse momento em diante, Calmon não mais deixou a vida pública, e se destacou em cargos de gestão vinculados ao ensino superior, além de permanecer como professor e autor de livros sobre a História.

Na transição entre as décadas de 1920 e 1930 sua circulação ocorreu tanto no espaço político, quanto na função de historiador. A década de 1920 talvez possa ser considerada seu apogeu, haja vista a relevância dos cargos ocupados. Após ser diplomado, em 1924, ocupou um cargo como secretário no Ministério da agricultura sobre a vigência do governo de Artur Bernardes. Em seguida, fez parte de um concurso para se tornar conservador do Museu Histórico Nacional, onde, em 1925, criou a cadeira de História da Civilização Brasileira, para a qual escreveu um livro com o mesmo título. No ano seguinte, escreveu na tribuna do Instituto Histórico, em 1926, onde se tornou orador na comemoração do 3º centenário da

³⁴ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Biografia de Pedro Calmon**. Disponível em: <https://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm%3Fsid%3D193/biografia>. Acesso em 20 dez. 2020.

emancipação da Bahia do domínio holandês, e sócio efetivo do Instituto em 1931. No instituto Histórico, se tornou orador oficial entre os anos de 1938 e 1968 e neste último ano se tornou seu presidente e sócio grande-benemérito³⁵.

Notadamente, o sobrenome Calmon indica o parentesco com uma série de sujeitos atuantes nas áreas mais distintas do estado da Bahia. Assim, Pedro Calmon comemorou a posse do parente e governador Góes Calmon

Pedro Calmon, em palavras de entusiasmo e civismo, na justa alegria que empolga todos os bons brasileiros e particularmente os filhos da Bahia, disse que não encontrara meio onde mais fraternalmente pudesse expandir o seu jubilo, do que ente os seus companheiros de luta diuturna, também sinceros admiradores do Dr. Francisco Góes Calmon (Gazeta de notícias, 1924).

Em contraposição ao grupo seabrista, a posse do novo governador da Bahia foi aclamada pelo jornal *Gazeta de Notícias*, no Rio de Janeiro, em 30 de março de 1924, que se referiu a Góes Calmon como uma intelectualidade inconfundível

E é agora a Bahia que celebra nas praças, nas ruas, ostensivamente, sem temos de fantasmas de opressão, que o abandono dessa terra pelo Sr. Seabra afastou de vez, mas entregue toda a capital á sinceridade comovente das expansões, que só têm o brilho daquellas, porque partem de toda a população (Gazeta de notícias, 1924).

Na conjuntura de elogios direcionados ao novo governador, o periódico ressaltou que além de fazer “parte de uma das famílias das mais antigas e, das mais respeitáveis e poderosas do norte do Brasil”, Góes Calmon foi considerado como: “perfeito pedagogo”, e um “apaixonado pela história da Bahia que sabe como poucos dos seus menores até a synthese integral”. Nessa mesma edição, Pedro Calmon, caracterizou a nova fase como fecunda, reiterando os votos positivos à nova gestão. Foi durante esse período que ingressou na vida política no estado da Bahia como deputado estadual durante os governos de Góes Calmon (1924–1928) e Vital Soares (1928–1930). Ainda nesse contexto, recebeu a premiação da ABL por seu romance histórico: *O tesouro de Belchior*, daquele momento em diante, Calmon consolidou a carreira de escritor, publicando livros no campo da História, da Literatura e do Direito, vislumbrando seu ingresso na ABL.

A respeito dos vínculos familiares entre os calmonistas de maior ou menor escala, a pesquisa de Leite (2005, p. 196) contribui para entender que Pedro Calmon descendia de uma

³⁵ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Biografia de Pedro Calmon**. Disponível em: <https://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm%3Fsid%3D193/biografia>. Acesso em 20 dez. 2020.

“família rica e influente no Império”, da qual também fizera parte Miguel Calmon du Pin e Almeida, conhecido como Marquês de Abrantes, “um estadista do império”. Seu descendente e sobrinho-neto a herdar seu nome foi Miguel Calmon, irmão do governador da Bahia Góes Calmon, além de primo e padrinho do historiador Pedro Calmon. Em sua vida política, Miguel Calmon foi ministro nos governos de Afonso Pena (1902–1906) e Artur Bernardes (1922–1926) durante a gestão do irmão no estado da Bahia (Leite, 2005, p. 145). Portanto, Pedro Calmon contou com parentescos e contemporâneos que também atuavam na política do país, o que levanta indícios para pensar nos espaços políticos assumidos, possibilitando maior circulação nos espaços públicos e maior aceitação de suas publicações.

Analisando a relação de Pedro Calmon com a Bahia³⁶, a pesquisa de Vale (2018, p. 31) assinala que a saída para capital do país, nos anos 1920, lhe possibilitou estabelecer uma posição como autor de livros em um momento de ampliação do mercado editorial. Embora mantivesse vínculos com outros intelectuais, como Anísio Teixeira, e continuasse a escrever seus livros da capital, foi considerado pela imprensa baiana um “patrimônio da terra”.

A relação de amizade e confiança entre Pedro Calmon e Anísio Teixeira pode ser verificada a partir das correspondências trocadas entre ambos, nas quais fica evidenciada a estima e o respeito mútuo ao se cumprimentarem como “amigo” (Teixeira, 1929). Nessas cartas, é possível examinar a ligação entre os intelectuais, incluindo pedidos políticos e o posicionamento pessoal de Calmon sobre a adoção de livros didáticos nas escolas do Rio de Janeiro durante a gestão de Teixeira. Na década de 1920 foi possível encontrar agradecimentos de Pedro Calmon a Anísio Teixeira pela nomeação de sua irmã, Dona Maria Romana Moniz de Aragão Calmon de Bittencourt, para o cargo de fiscal de prendas, cargo recentemente criado e ajustado aos professores dos institutos oficiais (Teixeira, 1929). Em seguida, estão as críticas de Calmon aos livros didáticos produzidos para as escolas públicas do Distrito federal, aparentemente, solicitadas por Anísio Teixeira. Assim, Pedro Calmon fez elogios à obra *Quadros da nossa pátria* produzida por Seth sobre a evolução dos quadros da história pátria e da civilização brasileira, embora identificasse influências de compêndios de

³⁶A tese de Vale (2018) considerou na trajetória de Calmon a atuação dos editores, dos intelectuais, das instituições e dos leitores e críticos sobre seus escritos, analisando-se assim os circuitos de comunicação onde as obras circularam, bem como as repercussões das tensões e de projetos não apenas de Calmon, mas oriundos das relações em que ele esteve envolvido. Para isso, recorreu a fontes, como: recortes de jornais, livros, correspondências e documentos encontrados tanto no fundo Pedro Calmon da Academia Brasileira de Letras, quanto no fundo Pedro Calmon da Fundação Cultural da Bahia, além da documentação do fundo José Olympio da seção de Manuscritos da Biblioteca Nacional.

gosto “pitoresco” no livro (Teixeira, 1929). Entretanto, Calmon vota pela adesão do livro nas escolas da capital, uma vez que este se adequava ao Programa vigente das ciências sociais adotado durante aquele período. Essas informações contidas entre as correspondências, datadas de 1929 sugerem uma articulação política entre os intelectuais, iniciada durante a gestão de Góes Calmon, manifestada em colaborações e cooperações mútuas.

Em 1934 Calmon tornou-se professor de direito público constitucional na Faculdade Nacional de Direito da Universidade do Brasil (UB), atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (Ferreira, 2012). A brevidade e a transição entre suas atuações corroboram para evidenciar sua relevância em espaços de produção e formação de ideias. Novamente, a relação entre Pedro Calmon e Anísio Teixeira pode ser verificada na década de 1930, quando Anísio o convidou para conduzir a cadeira de História da Civilização Brasileira na Universidade do Distrito Federal (UDF). Calmon, então, escreveu um livro com o mesmo nome da disciplina, mas é bom informar que além do público escolar, o livro também se dirigiu a outros espaços, procurando abranger a escrita da história brasileira para diferentes públicos e faixas etárias. Assim, a atuação de Calmon no âmbito educacional se desdobrou não apenas na produção da escrita da História como na formação de outros historiadores brasileiros.

A UDF foi a primeira instituição a oferecer um curso de História no Rio de Janeiro, comprometida com a “defesa do ensino público, laico e gratuito. A nova universidade tinha como objetivo principal encorajar a pesquisa científica, literária e artística, além de difundir, via ensino regular em escolas e cursos populares, as ciências e as artes” (Ferreira, 2012, p. 613). Ainda que tivesse um curto período de vida, a UDF foi de grande relevância para se compreender um espaço público onde circularam os intelectuais

[...] Foi com essa perspectiva que o reitor da UDF, Afrânio Peixoto, recrutou um excelente grupo de professores para iniciar o curso de história. A cátedra de história do Brasil foi entregue a Afonso Arinos de Mello Franco; a de história da América, a Jayme Coelho; a de história contemporânea, a Delgado de Carvalho; a de antropologia, a Gilberto Freyre, e depois a Arthur Ramos. Foram também convocados os professores Fernando Raja Gabaglia, Isnard Dantas Barreto, Luís Camillo de Oliveira, Eremildo Vianna, Sérgio Buarque de Holanda, Josué de Castro e Vitor Leuzinger (Ferreira, 2012, p. 613).

Os nomes supracitados reiteram a inclusão de Calmon entre os autores e intelectuais que pensaram e escreveram versões da História do Brasil. Parte deles também atuou no IHGB, ou no CPPII, escreveu em periódicos, ou publicou livros didáticos, o que representa

notabilizar a interlocução desses intelectuais entre as concepções difundidas acerca da história do país e daquela sistematizada para ser ensinada.

Os traços biográficos de Calmon reforçam sua intensa circulação nos outros espaços acadêmicos, não apenas lecionando, como produzindo. Pedro Calmon também era membro da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro e dos Institutos Históricos de vários Estados brasileiros: membro correspondente da Academia das Ciências de Lisboa e da Academia Portuguesa da História; sócio honorário da Sociedade de Geografia de Lisboa, da Real Academia Espanhola e da Real Academia de História da Espanha; sócio correspondente de sociedades culturais e históricas de vários países da América Latina; membro do Conselho Federal da Cultura; do Conselho Editorial da Biblioteca do Exército; e diretor do Instituto de Estudos Portugueses Afrânio Peixoto, no Liceu Literário Português, desde 1947. Considerando a extensão de sua trajetória intelectual, só voltou à atividade política em 1950 como ministro da Educação e Saúde por apenas um ano, durante o governo do presidente Eurico Gaspar Dutra (ABL, 2020).

Retomando ao trânsito pela carreira universitária, também lecionou na Pontifícia Universidade Católica, desde sua fundação, em 1940, e na Faculdade de Filosofia Santa Úrsula do Rio de Janeiro (ABL, 2020). Entre rupturas e continuidades, foi reitor da universidade onde já era catedrático, isto é, na UB entre 1939 e 1966. Suas atividades no magistério superior lhe renderam os títulos: de Professor Emérito da Universidade Federal do Rio de Janeiro; Doutor honoris causa das Universidades de Coimbra, Quito, Nova York, de San Marcos e da Universidade Nacional do México; e professor honorário da Universidade da Bahia.

Entre as atuações e representações do Brasil nos países estrangeiros, a ABL (2020) destaca que Pedro Calmon foi orador oficial do Instituto dos Advogados do Brasil, em dois períodos; representante do Equador na Conferência Pan-Americana de Geografia e História, realizada no Rio de Janeiro, em dezembro de 1932; delegado do Brasil à conferência Interamericana do México, em 1945, e à Conferência Interacadêmica para o Acordo Ortográfico, em Lisboa, em 1945. No decurso de sua trajetória, se tornou o terceiro ocupante da cadeira 16, eleito para a ABL em 16 de abril de 1936, sucedendo Félix Pacheco e sendo

recebido por Gustavo Barroso em 1936. A obra *História social do Brasil*³⁷ foi publicada em seguida do ingresso na ABL, adquirindo grande relevância, o livro teve a maior aceitação por parte de “João de Barros, Augusto Frederico Schmidt, Paulo Setúbal, Renato Almeida, Heitor Moniz, Otávio Tarquínio de Souza e Alberto Silva”, que destacaram no livro de Calmon características, como o nacionalismo e o indianismo. Calmon tratava de dar ênfase aos aspectos antropológicos e sociológicos da história brasileira, mas chamava a atenção para a necessidade de dar ênfase também ao distanciamento da escrita, ainda que difícil. Como historiador, ele afirmava: “a proximidade dos fatos prejudica-lhes o julgamento. Não há definitiva história de contemporâneos. Não é junto da montanha que se terá a impressão de sua grandeza. O tempo dá a perspectiva, a placidez do horizonte despraiado” (Calmon, 1935).

Os registros biográficos assinalados pela ABL notabilizam uma juventude permeada pela ampla participação nas instituições que desempenharam relevantes papéis na vida do país, do âmbito histórico, literário, social e cultural. Ao final da década de 1950 assumiu no Colégio Pedro II a cátedra de História do Brasil, ao defender uma tese em que analisou a documentação até então inédita sobre as minas de prata (ABL, 2020). Contudo, curiosamente, Calmon nunca chegou a lecionar no CPII, ainda que fosse aprovado no concurso em primeiro lugar e que o título de “professor catedrático de História do Colégio Pedro II” fosse mencionado entre as notas biográficas de obras, como em *História do Brasil*³⁸, publicada pela José Olympio, em 1959 (Vale, 2018, p. 184). No mesmo período, Calmon era reitor da Universidade do Brasil e não chegou a deixar o cargo para assumir outra função no Colégio, ainda que a cátedra para a qual fosse aprovado contasse com uma trajetória de nomes renomados, como Capistrano de Abreu e João Ribeiro. Dialogando com Vale (2018), essa linhagem de intelectuais reconhecidos da cadeira de História do Brasil pode ser a razão pela qual Calmon realizou o concurso, objetivando se consolidar em mais um espaço institucional.

O papel de Pedro Calmon já se destacava pela sua atuação política com grande reconhecimento. Nela, o intelectual também conseguiu expressar sua preocupação com as tradições e com a preservação da memória da Bahia. O impresso *O Combate* aponta que na câmara, em 1927, o “defensor de tudo o que é antiguidade” solicitara a reforma do Arquivo Público e Museu do Estado, o que despertou a indignação do Sr. Ferreira Coelho: “em vez de

³⁷CALMON, Pedro. **História social do Brasil. Vol. 2: espírito da Sociedade Imperial**. São Paulo. Companhia editora nacional, 1937.

³⁸CALMON, Pedro. **História do Brasil**. Volume 1. Rio de Janeiro. José Olympio, 1959.

gastar dinheiro com velharias, construam-se estradas de rodagem” (O combate, 1927). Ao que respondeu Calmon: “-Isto é bonito, mas não é prático! É por isso que andamos atrasados”. A fala de Calmon expressa no jornal indica sua ampla relação com a preservação e a conservação da memória, tanto baiana, quanto brasileira. Não à toa ele fez parte do Museu Histórico Nacional na mesma década. Há que se destacar ainda que o referido jornal se constituía em um transmissor dos debates sobre educação e cultura, segundo Brito e Coutinho (2020, p. 06). Segundo esse estudo, foi possível encontrar discussões sobre educação e cultura, feitas por intelectuais professores, de modo que Calmon pareceu estar alinhado aos interesses do periódico na defesa da conservação da memória.

Para a imprensa, o congressista baiano era uma das personalidades mais dedicadas aos estudos das questões nacionais e educacionais. Calmon referia-se ao período da década de 1930 como uma “crise espantosa de signos patrióticos” (O imparcial, 1935). No diálogo com Vale (2018) é possível depreender que o autor se dedicou à compreensão da história brasileira entre os anos de 1930 e de 1950, enquanto memorialista e editor a partir de seu lugar social. Durante esse intervalo de tempo, Calmon escreveu, respectivamente, entre 1935, 1937 e 1939, três volumes acerca da evolução da sociedade brasileira, sendo contemporâneo de dois clássicos: *Casa grande e senzala* de Gilberto Freyre, e *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda. Algumas dessas leituras serão retomadas entre as análises da seção seguinte dessa pesquisa. O livro foi resultado da cobrança do tio e padrinho Miguel Calmon, mas foi na visita a Minas Gerais que se ampliou o profundo conhecimento de Calmon sobre o Brasil colonial, assim como a culminância do fim da obra, a convite do então ministro da educação, Gustavo Capanema (Calmon, 1935).

Referindo-se ao contexto da década de 1930, Calmon considerava que os últimos episódios na política alteraram as imagens educativas de uma pátria forte e completa seu discurso no jornal *O imparcial*

Vivemos perplexos de tradições mais ou menos inconscientes. Somos um grande povo, sobretudo um numeroso povo, rebalsado em regiões de risonha paisagem econômica que não sente devidamente seu paiz, os problemas de seu paiz, os destinos e as necessidades de seu paiz [...] Não ligamos á idéia de pátria um valor positivo [...] E permitimos que as novas gerações surjam para a vida incrédulas, pessimistas, negativistas, displicentes (O imparcial, 1935).

As palavras do intelectual sugerem uma fragilidade brasileira em pensar na formação de um coletivo e de uma população efetivamente consciente do nacionalismo. Para isso, ainda

no mesmo jornal, Calmon assinala as origens do que supostamente explicariam as ausências supracitadas: “[...] ausência de um systema de persuasão collectiva, dirigido aos objectivos da consolidação nacional pela educação das massas” (O imparcial, 1935). Ora, as expressões acima indicam que a escolarização organizada para a grande população foi o instrumento capaz de estimular valores comuns, utilizando recursos simbólicos voltados para uma linha de conduta. Por sua vez, as palavras difundem um ideal de nacionalidade que se concentra no forte papel do Estado em escolarizar e conduzir a mentalidade da população.

Em comparação aos modelos dos Estados europeus, Calmon assinalava que havia, no Brasil, uma desídia pública em face dos interesses morais da nacionalidade e que há que se combater a desagregação das multidões. As palavras do intelectual implicam na ausência de uma política de valorização dos aspectos nacionais e de consciência cívica, para ele um dever elementar a ser cumprido pelos republicanos. Suas insatisfações naquele momento também se referiam a ausência de cuidado com o passado, como assinala na recepção dos restos mortais de Dom Pedro II e Thereza Christina, que chegaram ao Brasil em 1920 e até então não tinham destino institucionalmente adequado. Para eles, essas memórias, que permaneciam desde a chegada à Catedral de Petrópolis, mereciam um monumento pelos “cincoenta annos de governo justo e liberal que a monarchia nos assegurou”. Além disso, a ocasião de 1935 também marca o retorno da cadeira de História do Brasil ao ensino secundário:

Nada se poderia citar de mais extranho para um povo jovem, que assumiu a responsabilidade de uma civilização titânica, espalhada por um dos mais vastos e attrahentes territórios do globo, do que uma discussão parlamentar em torno da conveniência ou não de reimplantar-se, no curso secundário das escolas, o ensino da História Nacional. Si chegamos á situação em que são possíveis certas duvidas acerca das vantagens de tal instucção; si a orientação dos rumos pedagógicos nos levou á extremidade de ter de defender, com jeito e arte, a necessidade de encarecer as promessas e beneficios da aprendizagem da história pátria – é que, decididamente, a crise cultural a que attingimos ultrapassa todas as previsões (O imparcial, 1935).

As palavras do intelectual foram recepcionadas com a consideração positiva de Miguel Couto, que havia pessoalmente empreendido uma missão de “abrasileiramento do Brasil”. Para ambos só havia no Brasil uma questão nacional: a educação. O momento brasileiro caracterizava-se na incerteza, na desconfiança e na perda do respeito aos símbolos nacionais e das “ideias-forças” em contraposição aos períodos anteriores de lutas pela independência e pela liberdade e pelos ideais de justiça e igualdade. Nesse sentido, segundo os intelectuais,

coube ao Estado sair da posição de indiferença e de neutralidade, além de assumir a mudança de posicionamento em prol do resgate da confiança dos brasileiros.

Calmon foi esse intelectual, cujas concepções e princípios foram recepcionados pela imprensa baiana como sinônimo de sua luta pelas coisas do país e da pátria. Nas comemorações pelo evento que anualmente a Bahia revisita seu passado, o “02 de julho”, Calmon proferiu suas palavras ao parlamento brasileiro solicitando assim um voto de congratulações na representação oposicionista baiana

Libertaram-na há cento e doze annos, os bravos antepassados que, ao seu appello, foram legiões. A independencia, acolá persuasiva, evolutiva, generosamente pacífica, fructo do engenho político ou da oportunidade feliz, consummou-se na Bahia pela rija, sangrenta e brilhante guerra. Guerra grande e romântica. Guerra cavalheiresca, popular e exhaustiva. Onze mil homens que cercavam outros tantos, estes os melhores soldados do mundo, a quem as muralhas históricas e inexpugnáveis da velha capital defendiam. Onze mil sonhadores. Quase todos adolescentes. A floração tenra de uma raça na sua primavera maravilhosa. Os voluntários do paiz, que iam ensopar-lhe de sangue os alicerces, porque as paredes do Imperio se alçassem sobre bases inabaláveis [...] Tudo jogavam na cartada da honra: os ricos o seu patrimônio, os fidalgos os seus privilégios, os pobres o seu trabalho, o povo a sua liberdade (O imparcial, 1935).

Na lembrança de um ato heroico da história baiana, Calmon ao final de seu discurso, aclamado pelo jornal *O imparcial*, fez um apelo aos homens para que Maria Quitéria seja reconhecida nesta comemoração que ocorrera entre as alegrias populares. Na mesma edição, em agosto de 1935, o deputado e intelectual baiano foi mencionado entre os assuntos discutidos na câmara, participando da discussão de um projeto de lei que buscou instituir oficialmente a “língua brasileira” na prescrição de livros didáticos nas escolas do Distrito Federal.

O tema, que era do interesse de Calmon, entre outras razões, foi vetado pelo então deputado Pedro Ernesto, justificando a falta de referências de intelectuais, historiadores e filólogos para negar a existência de uma língua brasileira. Pedro Calmon e Xavier Marques foram mencionados, pois assinalavam que as modificações na língua portuguesa não eram capazes de destituí-la enquanto símbolo do “batismo da civilização” do Brasil. Essa expressão foi usada por Xavier Marques para defender que a língua, herança portuguesa, deveria ser preservada como sinônimo do processo civilizatório pelo qual o Brasil havia passado. Portanto, os argumentos utilizados no Projeto para justificar a mudança na língua a partir das inserções dos vocábulos indígenas e africanos não foram suficientes, para convencer os debatedores, que consideraram o Projeto como “falso nacionalismo” (O imparcial, 1935).

Para o filólogo João Ribeiro a língua brasileira não poderia existir. Na mesma direção, parecendo concordar com João Ribeiro, Pedro Calmon afirmou

Ignoro o que seja língua brasileira, esta não existe, decerto, já a tivemos, porém, desapareceu. Acabou absorvida, tragada, assimilada pela triunfante língua portuguesa, que espiritualmente unificou o Brasil no II século da colonização. Idioma brasileiro seria os dos “mamelucos”, o desses bandeirantes paulistas que vieram da sua pequena villa do planalto para as largas descobertas, falando o tupy goiannazes, a materna língua indígena enriquecida por um bárbaro e tosco vocabulário português, a paterna língua civilizadora (O imparcial, 1935).

A citação acima publicada pelo jornal *O imparcial*, de 1935, alegava que a adoção do projeto de uma língua brasileira nos livros didáticos do Distrito Federal era improcedente e imatura, uma vez que “as línguas e idiomas não eram criadas por leis ou decretos”, mas foram enriquecidas e alteradas pelas populações. Os modos de falar no Brasil, somando-se, ainda, aos regionalismos, não representavam uma mudança estrutural da língua. Do contrário, seria apropriação do texto português com rótulo diverso. Na matéria presente no periódico *O Imparcial* assinalou ainda que a justificativa do nacionalismo não se fundamentava, haja vista que demais países, a exemplo da América inglesa ou francesa, permaneceram com a língua de seus povoadores “sem o menor afastamento cívico”.

Calmon demonstrava um profundo conhecimento sobre seu estado, corroborado por seu ativismo em defesa da nacionalidade, como elemento de homogeneização e unidade. Ao longo dessa subseção, apresentou-se um intelectual que atuou concomitantemente na esfera política e na produção de livros direcionados a várias faixas etárias. Sobre os aspectos que predominam em sua escrita, a noção de “síntese” atribuída à escrita de Calmon foi analisada por Alesson Rota (2019, p. 81) como uma característica em seus prefácios, incluindo *História da Bahia* (1927) até o último, *História do Brasil* (1963). Na mesma direção, a pesquisa de Vale (2018, p. 178) identificou documentos em que Calmon assinalava que “era chegado o tempo da síntese”, buscando suprir as lacunas encontradas nas obras de seus antecessores, e considerando seu livro um trabalho “moderno de pesquisador”. O referido livro em questão é *História do Brasil*, publicado pela editora José Olympio, em 1959. Ademais, a pesquisa da autora também identificou como outros intelectuais avaliaram a escrita de Calmon. A esse respeito, Arno Wehling, sucessor de Calmon na presidência do IGHB considerou que naquela escrita havia uma perspectiva “historicista, moralizante e hermenêutica inaugurada no Brasil por Varnhagen” (Vale, 2018, p. 16).

Partindo da documentação apresentada nessa subseção, compreendo Pedro Calmon como um intelectual envolvido nas instituições voltadas para o desenvolvimento intelectual e cultural do Brasil, além da trajetória como jurista e político. Notadamente, suas origens familiares possibilitaram o seu ingresso na vida pública, mas sua intensa movimentação entre instituições e grupos políticos conferiu reconhecimento aos papéis que desenvolveu. Mesmo quando esteve afastado de seu estado, Calmon permaneceu em sua defesa, assim como deu notabilidade para os seus interesses em âmbito nacional. Os aspectos principais sobre seu livro *História da Bahia* serão apresentados na subseção a seguir, embora já seja possível traçar elementos característicos de sua escrita, como apontados por Rota (2019) e Vale (2018), o que inclui um amplo conhecimento sobre a Bahia, a defesa da nacionalidade, como elemento de homogeneização e unidade e seu direcionamento aos diferentes públicos e faixas etárias.

3.3.1 *História da Bahia* – “a insinuação do civismo”

Os jornais da Bahia frequentemente teciam críticas ao sistema educacional, apontando falhas no ensino nas escolas e nos livros didáticos, caracterizando-os como meros relatórios desprovidos de relevância para a formação dos estudantes, pois se limitavam a narrar fatos históricos, datas e nomes de personagens. No entanto, essa perspectiva não se estendia ao livro *História da Bahia*, cujo autor foi caracterizado como um “espírito lúcido, rebelde as sugestões, indagador e respeitador da verdade”. Essas palavras são de Laércio Prazeres, editor do jornal *Gazeta de Notícias* no Rio de Janeiro. O tom elogioso indica a recepção positiva sobre o conteúdo do livro, considerado indispensável, evidenciando a distinção atribuída à produção de Calmon em comparação com a crítica generalizada aos materiais educacionais da época.

Como historiador, o Sr. Pedro Calmon é amigo e escravo da verdade, mas utiliza sua brilhante intelligencia no commentario e na movimentação das scenas, de modo fixar com nitidez todos os episódios que os historiadores até então têm deixado immoveis e parados (Gazeta de notícias, 1927).

Laércio Prazeres aparentemente encontrou na escrita de Calmon a perspectiva que soava mais adequada à linguagem dos estudantes, considerando que os demais livros e a *História* naquele período careciam de maior vitalidade. Para isso, ele exemplificou: “quando a morte barbara e injusta coroa a vida dos heróes, o alumno levanta graças a Deus”. Nesse

excerto retirado do jornal *Gazeta de notícias*, é possível aludir, tanto o modo como os grandes homens caracterizados pelos manuais e compêndios foram sendo destacados por seu histórico de luta e, ao fim da vida, entravam para as páginas escritas da História, quanto, o uso da expressão “graças a Deus” sugere como os conteúdos de História pareciam monótonos.

A escrita e a publicação do livro *História da Bahia* também ganhou repercussão em outros jornais e periódicos do país, a revista *Fon fon*, em sua edição de 1927, publica a notícia da veiculação da obra de Calmon, mencionando-a entre outros livros escolares de sério assunto nacional, como um livro “bem ordenado, bem escripto, de incontestável valor e utilidade” (Fon fon, 1927). Para o jornal *Correio da Manhã*, a obra era uma perfeita síntese da evolução social e política do grande estado nortista. O autor foi caracterizado como um estilista, claro e com brilho por seu rigor na escrita que “penetra no âmago das questões, entra na sua psychologia, examina facto a facto, tudo isso com assignalada vivacidade” (Correio da manhã, 1927). Além da publicação de *História da Bahia*, o jornal *Correio da manhã* também anunciou a escrita do livro *História da independência do Brasil* a ser publicado no ano seguinte, em 1929. Destacando mais elementos em torno da recepção do livro de Calmon, o periódico *O Paiz* divulgou que ele foi aprovado com unanimidade pelo Conselho Superior de Ensino Estadual (O Paiz, 1928).

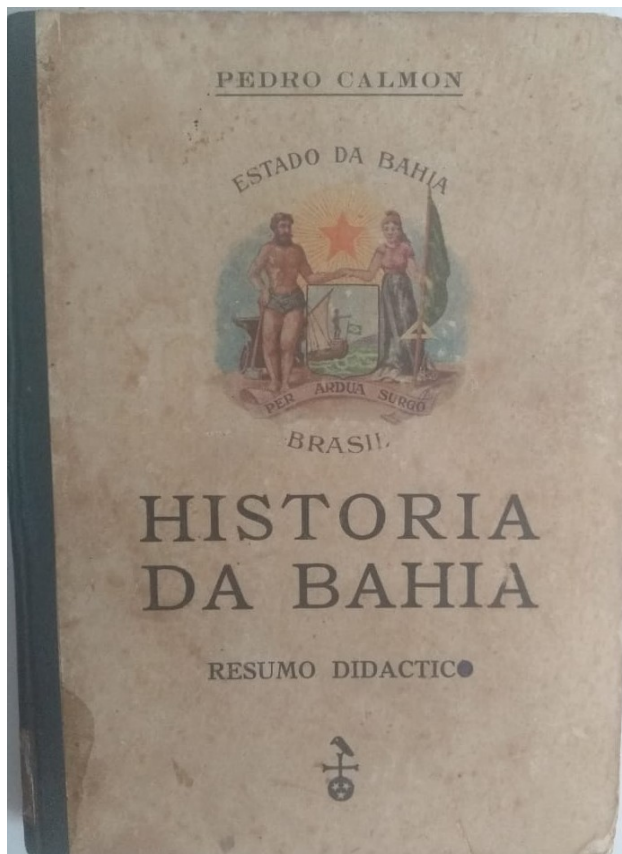
A escrita do livro *História da Bahia* representou uma iniciativa destinada a um estado que ainda não possuía uma literatura escolar voltada para sua história local, e um modo de provocar os intelectuais de outros estados a empreender a mesma tarefa como forma de movimentar as histórias dos estados articuladas à história do Brasil. Na subseção anterior, a fala de Boccanera na revista *Bahia Illustrada* enfatizava, por exemplo, os erros cometidos por outros historiadores em torno da história da Bahia. Segundo Rota (2019, p. 178), no exercício de escrever a História, o autor discutiu a síntese recorrendo à etnografia e a sociologia como recursos para a nova proposta de narrar a História afeiçoada “mais acessível que as biografias e epítomes”.

Cumpre lembrar que não foi encontrada entre os arquivos pesquisados a primeira edição do livro de Pedro Calmon, o que justifica a seleção de sua segunda edição, cujas dimensões são de 18,2 x 13,5cm, analisada nesta pesquisa.

Nessa capa a seguir (figura 17), o símbolo apresentado se refere ao brasão do estado da Bahia, que sofreu algumas alterações ao longo de sua história. Em tela, há um homem e uma mulher de mãos dadas, simbolizando aqueles que se unem sobre a luz de uma estrela, ele

segura instrumentos que remontam aos ofícios do trabalho e ela, a bandeira verde e amarela que aluda a República.

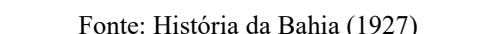
Figura 17: capa de *História da Bahia* (1927)



Fonte: História da Bahia (1927)

A representação do homem branco que trabalha pelo seu estado assume um papel virtuoso, se diferenciando do passado escravocrata, já a mulher faz alusão à responsabilidade com a defesa do símbolo da nação e do estado da Bahia, que surge ao lado de um triângulo como a representação da igualdade e da fraternidade. Um escudo faz alusões a uma embarcação que aponta para a terra próxima, representando o estado como primaz. Por fim, a expressão “Per árdua surgo”, uma expressão em latim, cuja tradução pode ser, “Eu me levanto através de coisas difíceis” ou vencer apesar das dificuldades, conclui as alegorias.

A escolha de um símbolo produzido em 1891 soa como um discurso não verbalizado da editora em referência aos efeitos republicanos no estado. A adoção das letras utilizadas no título e a imagem da capa evidenciam as finalidades comunicativas de um livro voltado para um público infanto-juvenil, ainda que as demais imagens, incluindo fotografias e mapas, estejam em preto e branco.



da Cruz em Porto Seguro" (quadro)	Pedro José Pinto E
-----------------------------------	--------------------

164

“Igreja Matriz de Nossa Senhora da Purificação - em Santo Amaro” (pintura)	José Joaquim da Rocha
“Apresentação de Jesus Cristo no templo- na sacristia da Matriz de Cachoeira” (pintura)	José Theophilo de Jesus
“Rio de Janeiro” (quadro)	Lieutenant Chamberlain
“O Julgamento de Frei Miguelinho” (pintura)	Antônio Parreiras
“O grito do Ypiranga” (quadro)	Pedro Américo
“Batalha do Riachuelo” (quadro)	Victor Meirelles

Fonte: Quadro elaborado pela autora

As referências às fontes são aqui mencionadas como mostra das afirmações realizadas e prova do passado documentado por Calmon. Ainda que sua escrita fosse direcionada para o público do ensino primário, essa característica está presente nas demais obras de Calmon. Rota (2019, p. 102) identifica na produção calmonista um “método para reformular a escrita da História e ser fiel ao passado do Brasil”, verificando-se nesta narrativa o encontro de uma longa tradição.

No que diz respeito ao estilo calmonista, observa-se uma composição minuciosa, especialmente ao citar as evidências documentais utilizadas. Além disso, a narrativa propõe diretrizes que o leitor pode seguir para continuar sua investigação por mais dados ou para confirmá-los. A esse respeito, Marieta Ferreira (2012) estudou o modo como Pedro Calmon atuou na Universidade do Brasil (UB) no curso de História, ao apontar aspectos metodológicos a serem observados pelos futuros professores

[...] a mentira não era uma condição aceitável. Não se poderia afirmar algo contra uma evidência documental. O ‘fato’ não poderia ser forjado, pois isso seria a afirmação da inexistência do historiador. Para que a profissão do historiador fosse completa, todas as virtudes deveriam ser atribuídas a esse profissional, mas ele jamais poderia ser fraudulento (Calmon, *apud* Ferreira, 2012, p. 628).

O trecho acima se refere a uma fala de Pedro Calmon durante a “Conferência de História do Brasil: programa de cultura, consciência e patriotismo” que fez parte do Simpósio de Professores de História do Ensino Superior, em 1961. Embora esse período histórico se destoe do recorte desta pesquisa, o excerto oferece uma reflexão sobre a ética inerente à prática historiográfica do autor. Verifica-se uma atuação comprometida com a apresentação das fontes históricas, devendo ser esse um compromisso dos historiadores em fundamentar as afirmações históricas através de fontes verificáveis, evitando a distorção dos fatos.

Durante essa pesquisa, cada livro analisado foi encontrado em um acervo diferente. No caso *História da Bahia*, foi possível identificar indícios de um manuseio ligado aos alunos e alunas da Escola Normal, como se pode observar na figura a seguir:

Figura 19: informe da biblioteca de uma Escola Normal sobre o uso da obra



Fonte: História da Bahia (1927)

Embora não seja possível verificar a localização exata da referida escola, esse anexo permite corroborar para a informação levantada por Leopoldino (2019, p. 13) acerca de essa série ser destinada “aos alunos das Escolas Normais e professores das escolas primárias do país”. Contudo, a própria autora afirma haver registros de outros usos além desses espaços institucionais. A esse respeito, também considero que os livros foram utilizados pelos alunos do ensino primário, ainda que indiretamente, ou seja, sobre a mediação dos professores, haja vista que o paratexto “Carta aos professores” assinala que a obra foi “feita para a mocidade dos collegios” para o realce e a divulgação dos fatos históricos e não para a pesquisa (Calmon, 1927, p. 03). Deste modo, a edição demonstra sua finalidade para atender ao público primário. Nesse sentido, delimita-se a noção de uso: ser um compêndio de história local para compor a literatura escolar da Bahia.

A riqueza de detalhes na organização deste livro coloca em evidência o cuidado que Calmon apresenta e o modo como atribui função ao ensino de História, simulando um roteiro da história global, iniciado a partir das navegações portuguesas e pelo “descobrimento”, até a menção de cada personagem inserido nas histórias baiana e nacional. Analisando a escrita da História realizada por Calmon nos anos de 1920, Rota (2019, p. 100-101) observou que houve uma mudança na concepção em torno do sentido da História nacional, para a qual se esforçou para renovar sua escrita em contraposição ao final do século XIX. Com esse propósito, o autor fez um movimento em direção a interdisciplinaridade, realizando diálogos com a sociologia, a antropologia e a psicologia que lhes forneceram elementos para questionar as tradicionais “explicações genética-raciais de desenvolvimento dos povos e Estados”.

A respeito do posicionamento de Calmon como escritor e professor, Marieta Ferreira (2012) identifica que

Calmon destacava a importância de buscar a verdade na apuração dos fatos históricos. Tudo indica que na sua concepção, para escrever e ensinar história se deveria adotar uma visão retrospectiva dos eventos a estudar, de forma a manter um afastamento do presente (Ferreira, 2012, p. 630).

Notadamente, os diálogos com Ferreira (2012) e Rota (2019) permitem compreender que esses estudos apresentam olhares distintos sobre escrita de Pedro Calmon, a partir de tempos históricos e espaços distintos. Enquanto a primeira autora tece observações sobre um intelectual como historiador e professor do curso superior de História, na década de 1960, o segundo autor revela traços da escrita calmonista nos anos 1930. O que é possível observar, a partir da escrita e da organização do livro *História da Bahia*, é que rotular Calmon entre uma escrita tradicional ou renovada não parece corresponder às análises realizadas ao longo desta pesquisa, haja vista que a narrativa do livro fornece pistas, tanto sobre os elementos culturais, como apresenta aspectos de uma longa tradição intelectual referenciada, por exemplo, na influência francesa. A defesa e a indicação dos usos das fontes por Calmon pôde ser identificada em seu livro a partir da citação das referências utilizadas e das justificativas no início do texto sobre a necessidade de que os alunos avançassem na leitura para além de sua obra.

Em sua organização, o livro *História da Bahia* foi dividido da seguinte forma:

- a) Carta aos professores;
- b) Tabhua chronologica, incluindo: imperadores do Brasil; regentes do Império; presidentes da República; governadores gerais (Brasil colônia); capitães gerais da Bahia; presidentes da província (Brasil imperial); e governadores do estado da Bahia;

- c) índice;
- d) lista de gravuras de personagens;
- e) lista de quadros, vistas, etc;
- f) lista de monumentos e edifícios;
- g) lista de templos religiosos;
- h) lista de minérios e mineração;
- i) lista de mappas, plantas e etc;
- j) lista de diversos – em referência a moedas, caravelas, tabas, “typos primitivos”, trajes civil e militar, “chefe de uma tribo”, “negros fugidos com collar de ferro”, entre outros.

Corroborando com as tendências na historiografia francesa, a organização do livro busca fomentar o civismo a partir dos exemplos a serem seguidos pelas novas gerações. A lista de fontes demonstrada acima indica um aspecto da escrita de Calmon ao buscar o compromisso com a verdade histórica.

Com esse tipo de perspectiva, pode-se perceber a filiação teórica e metodológica de Calmon às concepções históricas do século XIX, preconizadas na França por Charles Seignobos e mantidas, em grande parte, como um princípio historiográfico ao longo do século XX, em que se definia o objeto da história como o estudo do passado, ficando assim interdita uma aproximação com o presente (Ferreira, 2012, p. 630).

Os vínculos de Calmon com o IHGB, bem como a ABL e o Museu Nacional, o colocam no contexto de historiadores que escreveram a síntese da história brasileira, procurando se diferenciar de seus antecessores. É o que revelou Vale (2017) ao demonstrar Calmon teceu críticas às lições de História do Brasil produzidas por Joaquim Manoel de Macedo e de Luís de Queiroz de Mattoso Maia, chamando-as de “velhos epítomes enebados de pedagogia do Pedro II do século XIX” (Calmon, *apud* Vale, 2017, p. 229). A crítica do intelectual dizia respeito às práticas utilizadas no CPII baseadas em Varnhagen, que permaneciam referenciadas no Colégio pelos professores que escreviam os livros didáticos. A crítica também se estendia a Capistrano de Abreu por não ter elaborado um manual adequado aos alunos do CPII, embora sua capacidade para esse papel não fosse contestada.

Assim, Calmon se propôs ser um autor preocupado com as questões de seu tempo e em fornecer soluções políticas ao país, a partir de uma abordagem “essencialista, cultural, narrativista”, como identificou Rota (2019, p. 20) em contraposição à ideia de permanência de uma história política tradicional.

Na sequência, a figura 20 apresenta como os conteúdos do livro foram designados:

Figura 20: índice do livro *História da Bahia*

INDICE		198	INDICE
Carta aos professores			
I — Navegações portuguesas	3	XXXVI — Constitucionalismo	129
II — O descobrimento	7	XXXVII — A guerra da Liberdade	137
III — Viagens de exploração	13	XXXVIII — Província do Império	146
IV — Populações indígenas	16	XXXIX — Inquietações e motins	148
V — A escravidão no Brasil	20	XL — Abdicação do Imperador	150
VI — Caramuru e Villa Velha	25	XLI — As revoltas	152
VII — Capitania hereditaria	29	XLII — Partidos politicos	155
VIII — Governo Geral	32	XLIII — O Segundo Reinado	160
IX — Os jesuitas	36	XLIV — Lavras diamantinas	162
X — Fundação da cidade	38	XLV — Governos constructores	164
XI — A catechese	39	XLVI — A epidemia	166
XII — Viagem e providencias do governador	42	XLVII — Melhoramentos e obras	169
XIII — Governo de Duarte da Costa	44	XLVIII — Guerra com o Paraguay	171
XIV — Governo de Mem de Sá	47	XLIX — Ultimos governos na monarchia	175
XV — Divisão em dous governos	50	L — A abolição	178
XVI — Telles Barreto	54	LI — A Republica	182
XVII — As minas	56	LII — A evolução para a Republica	185
XVIII — Diogo Botelho	59	LIII — Governos na Republica	188
XIX — A defesa do solo	60	Tabua chronologica	193
XX — Invasão hollandeza	62	Indice	197
XXI — A restauração	65		
XXII — Ainda a disputa da terra	69		
XXIII — Entradas e bandeiras	71		
XXIV — Dias tormentosos	77		
XXV — Contra hespanhões e francezes	85		
XXVI — Governo do conde de Sabugosa	88		
XXVII — D. José I e o marquez de Pombal	92		
XXVIII — A mudança da capital	97		
XXIX — Decadencia e transição	99		
XXX — Declínio das minas	101		
XXXI — D. Rodrigo José de Menezes	103		
XXXII — Vesperas da revolução	105		
XXXIII — Sciencias, letras e artes na colonia	107		
XXXIV — Transmigração da familia real	110		
XXXV — Brasil Reino	125		

Fonte: *História da Bahia* (1927)

A começar pelas navegações e pelo “descobrimento” o índice indica o papel civilizador dos portugueses no Brasil como um marco inicial, não sendo esta uma novidade entre as narrativas sobre a História do Brasil no período em que o livro foi publicado. O elemento português soa como originário de uma civilização que ainda estava para ser construída. Já os indígenas aparecem na obra contempladas as diversidades étnicas, ainda que isso não represente um aprofundamento sobre o tema. O indígena não é um elemento puro a compor a identidade brasileira, de modo que o autor assinalou em nota de rodapé que as conclusões etnográficas sobre o tema ainda não eram definidas. A esse respeito, verificou-se que autores, como Martius, Dr. Ehrenreich, D’Orbigny, Von den Stein e Peter Lund propunham versões ainda inconclusivas, embora se falasse em oito ramos raciais. O “índio” não seria considerado o elemento puro, nem muito menos corrompido pelo colonizador, de acordo com Vale (2018).

Já a contracapa faz uma espécie de propaganda das demais obras comercializadas pela Companhia Melhoramentos de São Paulo, a editora responsável. Além do próprio livro de Pedro Calmon, *História da Bahia*, estavam presentes os livros a seguir:

Figura 21: contracapa do livro *História da Bahia*

COMP. MELHORAMENTOS DE S. PAULO		
(WEISZFLOG IRMÃOS incorporada)		
SÃO PAULO		RIO DE JANEIRO
Rua Liberato Badurô N.º 30-30D		Rua Buenos Aires N.º 40-42
Caixa Postal, 2941		Caixa Postal, 1617
EDIÇÕES DA CASA		
PEDRO CALMON		
História da Bahia	5\$000	
L. JOSE DOS SANTOS		
História de Minas Geraes.	5\$000	
CLODOMIRO VASCONCELLOS		
História do Rio de Janeiro (Estado)	a sahir	
C. M. S. P.		
Quadros da História de Minas Geraes (5 quadros, formato 59,5 X 79 cms.)	20\$000	
Quadros de História Patria (26 quadros, formato 59,5 X 79 cms.)	75\$000	
E. MARCONDES		
Episódios da Nossa História (de accordo com os Quadros de História Patria).	4\$000	
ROCHA POMBO		
Nossa Patria	3\$500	
História de S. Paulo	4\$500	
do Brasil	5\$000	
(curso superior)	12\$000	
ASSIS CINTRA		
Alma Brasileira.	3\$500	
Nossa Primeira História (Gandavo)	6\$000	
D. Pedro I e o Grito da Independencia	6\$000	
O Homem da Independencia	7\$000	
MAX FLEIUSS		
História Administrativa do Brasil	20\$000	
História didáctica da Cidade do Rio de Janeiro	a sahir	
AFFONSO D'E. TAUNAY		
Grandes Vultos da Independencia	20\$000	
História da Capitania de S. Vicente (Frei Gaspar da Madre de Deus)	10\$500	
Na Era das Bandeiras	5\$000	
Índios, Ouro, Pedras!	6\$000	

Fonte: História da Bahia (1927)

Como é possível observar, há uma diferença significativa entre os valores das obras, sugerindo algumas hipóteses. A primeira, diz respeito à estrutura física do livro, incluindo capa dura, usos de imagens na edição, e consequentemente, as possibilidades de acesso; a segunda, pode estar interligada a relevância dos conteúdos e o público para o qual os livros eram destinados. Observa-se que os livros de Pedro Calmon, Lúcio José dos Santos, Clodomiro Vasconcellos e Max Fleiuss tratavam respectivamente das Histórias dos estados da Bahia, Minas Gerais e Rio de Janeiro, comercializados a partir dos mesmos valores, indicam que fizeram parte de uma coleção já referenciada na primeira seção desta pesquisa, a série “Resumo Didático”, um projeto desenvolvido desde 1916. Embora se tratasse de livros

didáticos de História destinados a 12 estados brasileiros, o conjunto não foi publicado ao mesmo tempo, como indica Leopoldino (2019). Ademais, como foi apresentado na publicação dessa última capa, as edições de *História didáctica da Cidade do Rio de Janeiro* e *Historia do Rio de Janeiro (Estado)* ainda estavam “a sahir”. Dentre os livros, os que mais se destacam pelos maiores valores de venda foram *História administrativa do Brasil* de Max Fleiuss e *Grandes Vultos da Independência*, ambos comercializados no valor de 20\$000, quatro vezes mais do que a maioria dos outros livros anunciados (valor médio: 5\$000). Neste caso, se pode inferir que além da inacessibilidade para a grande maioria da população, os livros mencionados acima foram dedicados a uma camada letrada, composta por consumidores selecionados.

Pedro Calmon foi um autor que atravessou as veias da política mais cedo e seu envolvimento familiar com as lideranças baianas pode ter favorecido os beneméritos verificados, como a boa receptividade do seu livro. Isso não significa dizer que seu trabalho não fosse digno de reconhecimento e aprovação entre seus contemporâneos. Há que ressaltar ainda as circulações entre os estados da Bahia e do Rio de Janeiro, além da diversidade de atuações nos diferentes espaços, especialmente no período em que se dedicou a política, o que não o afastou, ou o impediu de escrever suas principais obras, inclusive, contribuindo para sua inserção na ABL. Calmon pode ser reconhecido como um grande nome para a formação dos primeiros historiadores do Brasil e escreveu não apenas para alunos, como para seus pares.

4. CONCEPÇÕES DE CIVILIZAÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS PARA EDUCAR A MOCIDADE DA BAHIA

Esta seção se dedica a identificar e analisar as concepções civilizatórias nos livros didáticos de História indicados para o ensino primário da Bahia, articulando seus conteúdos e práticas propostos àqueles prescritos no Programa de ensino primário de 1925. As concepções e os sentidos sobre civilização, civilizado (a), civismo e civilidade nessa leitura precisam ser compreendidos no contexto político e social de 1925 a 1933, o que significa situá-las em um cenário que inclui: a elaboração de narrativas da História do Brasil pelos intelectuais após a Proclamação da República; a escrita das efemérides no Centenário da Independência; as lutas contra o analfabetismo; o início da urbanização nos grandes centros; as teorias racialistas, incluindo perspectivas controversas sobre a miscigenação; e a ampliação do mercado editorial no Brasil. Notadamente, há outros cenários que não foram contemplados nesta pesquisa, mas chamo a atenção para a leitura de uma sociedade que ambicionava ser inserida nos rumos da modernidade, cujas demonstrações emergem nas abordagens dos intelectuais nos livros que estão sendo analisados.

Como parte da cultura escrita, a produção e a circulação dos livros implicam na disseminação de saberes e englobam uma complexa rede de interações sociais que moldam e são moldadas através da presença da cultura escrita. Essas obras, bem como suas transformações, impactaram em dinâmicas sociais, na construção de identidades e nas formas de comunicação, como também transmitiram, registraram e preservaram informações. Por isso, a História da cultura escrita também alerta para assimetrias em torno do acesso à leitura e à escrita. Por sua vez, a análise dos livros nesta pesquisa como objetos da cultura escrita se baseia em compreendê-los como instrumento que impôs regras de comportamento pautadas por educadores, intelectuais e autores, apoiados pelos tratados e instruções de civilidade difundidas pelos órgãos de poder.

A esse respeito, as proposições nesta pesquisa se apoiam no diálogo de Chartier (2010) que ao citar Norbert Elias identificou que os tratados de civilidade foram difundidos através do escrito em:

[...] um longo processo de civilização, que obriga ao controle dos afetos e ao domínio das pulsões, ao afastamento dos corpos e à elevação do limite do pudor, essa profunda transformação da estrutura da personalidade mudou os preceitos em condutas, as normas em *habitus*, os escritos em práticas (Chartier, 2010, p. 15, grifo do autor).

Enquanto se fomentava a constituição de um Estado centralizado e pretensamente forte, os instrumentos vinculados à educação foram utilizados se associando a uma visão de evolução para alcançar o progresso, no qual as sociedades poderiam se tornar cada vez mais refinadas e desenvolvidas. No entanto, essa perspectiva eurocentrada acerca do processo civilizatório vem sendo questionada, assim como o papel dos livros. O interesse aqui não está em definir um modelo de civilização ou de civilidade publicados em livros didáticos de História, mas em reunir os sentidos desses conceitos, suas versões e antefaces, produzidas pelos autores e editoras.

Para considerar propriamente os livros didáticos, foi necessário retomar ao início do século XX, identificando o que era a civilidade, quais as características de um povo civilizado e quais práticas cívicas estavam envolvidas na ideia de nação civilizada. Essas correspondências e suas semelhanças foram encontradas no *Dicionário de Sinônimos da Língua Portuguesa*, publicado originalmente pela editora Francisco Alves & Cia, com a autoria de Rocha Pombo, em 1914. Utilizo nesta pesquisa sua reedição, datada de 2011 pela Academia Brasileira de Letras. O objetivo foi verificar como essas concepções se relacionam com a elaboração de narrativas históricas voltadas para o público escolar. Essa instituição reconheceu o dicionário como um importante instrumento para consulta quase um século após sua primeira edição

Autor de compêndios didáticos, cedo deve ter chegado à conclusão de que à bibliografia escolar, bem como ao escritor novel, faltava um bom, desenvolvido e atualizado dicionário de sinônimos, uma vez que, à época, o mercado só contava com produções portuguesas mais antigas, todas datadas do século XIX. Armou-se dessas fontes, algumas vezes transcrevendo-as literalmente, e das mais importantes francesas e espanholas no assunto, e partiu para elaboração deste seu, preocupando-se com mais extensão dos verbetes, e mostrando, quase sempre com muita propriedade, as diferentes franjas semânticas das palavras que integram a série sinonímica, evidenciando que não são, por isso, intercambiáveis (Rocha Pombo, 1914, p. 08).

Assim, o dicionário pode contribuir para as compreensões de conceitos, como: civilização; civilidade; urbanidade; cortesia; moralidade; civismo; cultura e instrução. Esses, não necessariamente nessa ordem, foram identificados nas obras, além dos usos e a frequência dessas expressões, assim como o contexto em que foram enunciadas, a fim de conferir sentido às concepções difundidas. Observou-se ainda o modo como as palavras foram grafadas e articuladas à forma de enunciação, isto é, como autor e editora se dirigiram aos leitores, que

estratégias discursivas e possíveis intenções se manifestam nas obras. A compreensão por estratégias discursivas advém do modo como autor e editor procuram convencer o leitor e conferem sentido ao texto a partir de artifícios, como os arranjos e ordenamentos de palavras e os usos de imagens e documentos que visam legitimar determinado assunto.

Na sequência, apresento como essas concepções foram difundidas propriamente nos livros didáticos, através de estratégias discursivas que tentaram formar cidadãos aptos aos interesses do Estado. Ao final dessa seção, os livros *Nossa Pátria*, *Vultos e datas da História do Brasil* e *História da Bahia* são apresentados em seu conteúdo, sendo analisada sua organização, o léxico e algumas das imagens presentes nas obras. Por fim, retomo ao Programa de ensino de 1925, o documento regulatório central que prescreveu conteúdos e métodos de ensino para a Bahia dos anos 1920 e 1930, a fim de verificar aproximações e diferenças entre suas prescrições e aquelas publicadas nos livros de História, objetos desta pesquisa.

4.1 Concepções civilizatórias no Brasil no início do século XX

Em 1916, no Brasil, difundiu-se o *Compêndio de Civilidade* para uso das famílias e dos institutos educativos de São Paulo. A obra divulgada por um Lyceu Salesiano ultrapassou os muros das escolas católicas e foi considerada um exemplar para a boa educação. O referido manual também se remetia a uma moderna civilização, distanciada de padrões e hábitos rudimentares. Em sua leitura havia instruções sobre: como conversar, sentar-se à mesa, comportar-se nos espaços públicos, se vestir, saudar e muitas outras. Tamanha foi a repercussão da obra que um trecho dela foi mencionado na Primeira Conferência Nacional de Educação, em 1927: “Ama e conserva a limpeza em tudo: nas salas, nas estantes, nos baús, na roupa, nos livros e cadernos etc. A ordem e a limpeza facilitam o trabalho, poupam dinheiro e agradam a todos” (Ribeiro, 1923, p. 81, *apud* Costa, *et al.*, 1997, p. 511). Esse excerto fez parte da tese de Eurico Branco Ribeiro apresentada na Conferência, visando estimular hábitos de higiene como parte dos programas nas escolas, algo considerado indispensável para a civilidade. Nesse sentido, instruir e moralizar na primeira infância significava uma tentativa de prenciar as funções dos indivíduos na vida adulta. Mas, esse é apenas um entre os diversos manuais dedicados a prescrever práticas de bons modos.

O livro *A Civilidade pueril* de Erasmo foi considerado pioneiro para a compreensão dos primeiros hábitos a serem nutridos nas crianças a fim de se tornarem modelares. Embora se trate de um manual escrito em meados do século XVI, é preciso considerar outros sentidos sobre a infância daquele cenário europeu onde naturalmente havia regras sociais distintas para aqueles que tinham acesso aos processos educativos e pedagógicos. Há muito da obra de Erasmo em torno dos comportamentos e da disciplina escolar no processo civilizador na chamada modernidade

Para que a bondade natural de uma criança se revele por toda parte (e ela reluz sobretudo no rosto), que seu olhar seja doce, respeitoso, honesto; olhos ferozes denotam violência; olhos fixos são sinal de insolência; olhos fugidios, perturbados, sinal de loucura; que não olhem de esguelha, o que é [típico] de um hipócrita, de quem planeja uma maldade; que não se abram desmesuradamente, o que é [típico] de um imbecil; baixar as pálpebras e piscar os olhos indica leviandade; mantê-los imóveis indica um espírito preguiçoso, e Sócrates foi criticado por isso; olhos penetrantes denotam irascibilidade; demasiado vivos e eloquentes revelam um temperamento lascivo; é importante que denotem um espírito calmo e respeitosamente afetuoso (Erasmo *apud* Revel, 1991, p. 173).

As normas de civilidade descritas e recomendadas por Erasmo fortaleceram as distinções sociais, uma vez que foram destinadas aos filhos das altas classes em um momento em que a educação universal e gratuita nem ao menos estava em discussão. Nesse sentido, o método pedagógico de Erasmo propunha formar crianças promissoras, aptas a perpetuarem os princípios éticos da nobreza, com alusões à cortesia, uma virtude considerada pela filosofia humanista. Dialogando com Nobert Elias, Revel (1991, p. 177) adicionava que a obra de Erasmo se tornou uma forma de responder às necessidades das regras estabelecidas pela modernidade: “essas sociedades em plena transformação precisavam de uma linguagem comum e de novos pontos de referência”. Contudo, não há modelo único em torno do ensino e da prescrição de condutas e práticas, uma vez que os usos da civilidade variam conforme o público para o qual se destinam e a finalidade pedagógica.

Para que os ideais de civilidade, assim como os hábitos civilizacionais, fossem disseminados, os compêndios ou manuais escolares foram objetos culturais responsáveis por essa difusão, embora não fossem os únicos. A socialização de novos hábitos e condutas não pode ser meramente imposta de cima para baixo, mas precisa ser compreendida coletivamente de modo a se tornar parte dos relacionamentos entre os indivíduos. Nesse sentido, educar e

instruir as crianças de forma coletiva se impôs como uma forma de preparar para a vida em sociedade.

Com o aumento de incentivos na escolarização de crianças, isto é, no ensino primário, houve uma estimulação da escrita de livros dotados não só de conteúdos, como práticas de ensino e vivência. Esse processo no Brasil se tornou mais evidenciado entre o final do século XIX e início do XX, de modo que a infância aprendia a ler conforme era instruída sobre hábitos repulsivos e condenáveis, comportamentos primitivos e aceitáveis, relações sociais adequadas e obediência. Ainda que os rudimentares papéis de educar coubessem inicialmente às famílias, a escola passou a instruir e civilizar, tornando-se um *locus* privilegiado, consubstanciado pela circulação dos livros. À escola era depositada a crença da regeneração, rumo ao progresso e a modernidade. A nova população escolarizada deveria ser organizada, saudável e produtiva, além de consciente de seu dever para com a sociedade e, portanto, considerada civilizada. Dessa forma, o indivíduo escolarizado, civilizado, moderno e trabalhador, confundia-se com o cidadão esperado pelo regime republicano.

A concepção de civilizar vinculada positivamente à modernidade se constitui nesta pesquisa a partir da colaboração de Williams

A noção de “civilizar”, como sendo a absorção dos homens por uma organização social, já era conhecida, é claro – baseava-se em *civis* e *civitas*, e seu âmbito se expressava no adjetivo “civil”, indicando ordenado, educado, cortês. Teve uma ampliação positiva de significado, como já vimos, no conceito de “sociedade civil”. Mas “civilização” deveria significar mais do que isso. Expressava dois sentidos que estavam historicamente unidos: um Estado realizado, que se podia contrastar com a “barbárie”, mas também agora um estado realizado de desenvolvimento, que implicava processo histórico e progresso. Foi essa a nova racionalidade histórica do Iluminismo, combinada de fato com uma celebração que se autorreferida de uma condição realizada de refinamento e ordem (Williams, 1979, p. 19).

Essa noção de civilizar estava associada à recomendação de normas para serem seguidas por indivíduos em uma sociedade que pretendia estruturar as regras de convivência e a etiqueta de acordo seus valores. Embora as ideias de Williams se referissem à Europa, sua abordagem pode ser encontrada em outros espaços e tempos históricos. A civilização passou a ser entendida como um modelo de organização social avançada, em contraposição à “barbárie”, caracterizada pela ausência de ordem e, portanto, incivilizada.

Retomando ao *Dicionário Brasileiro de Sinônimos*, uma obra de 1914, foram verificadas as seguintes alusões:

CIVILIZAÇÃO, cultura, polícia; instrução, ilustração. – “Onde há leis, governo correto, administração de justiça, e quanto pode constituir a ordem civil de um povo, há **civilização**. Ali onde se ama o saber; onde se desenvolve cada vez mais a educação literária e científica; onde há propensão para as letras e artes, e se protege e se premia aos que sobressaem no cultivo da inteligência, há **cultura**. A **civilização** depende mormente do régimen político e da autoridade; a **cultura** reside na índole do povo, e nos seus costumes. Há nações que têm muita *civilização* e pouca ou nenhuma *cultura*. O que não pode haver é *cultura* sem *civilização*”. (Bruns.) – **Polícia** é propriamente o modo como, nos costumes, na regularidade da ordem, nas relações da vida ordinária, se manifesta uma civilização. – Os dois vocábulos últimos aqui se incluem porque figuram no grupo em que Roq. trata de **civilização**. Deles diz o sinonimista que a diferença que se lhes nota “consiste em que **instrução** se refere a uma ideia motriz; a **ilustração** é seu efeito imediato; e a **civilização** é o resultado das duas. O homem é naturalmente ignorante; necessita *instruir-se* para sair desse estado. Uma vez *instruído* adquiriu *ilustração*; e uma vez *ilustrado* contribui para a *civilização*, que não é outra coisa mais que a soma de *instrução* e de *ilustração* aplicada às necessidades sociais” (Rocha Pombo, 2011, p. 275, grifo do autor).

As palavras expressam a ideia de que a civilização depende do regime político e da autoridade, conduzindo à interpretação de que o desenvolvimento social estaria ligado ao poder centralizado. No dicionário, o termo civilização frequentemente esteve vinculado à presença de estruturas governamentais consideradas eficientes e à aplicação de leis. Como consequência, a polícia foi incluída como expressão sinônima de civilização, uma vez que possui o poder de controle sobre a índole e as práticas sociais. Na sequência, a afirmação de que não pode haver cultura sem civilização, sugere que o progresso cultural esteja atrelado a um contexto civilizacional, fornecendo condições para o desenvolvimento das expressões culturais. Por fim, fica sugerido que a manutenção da ordem através da estabilidade política e social proporcionada pela civilização pode criar um ambiente propício para o desenvolvimento e preservação da cultura.

Capacitada e regulamentada para controlar impulsos, à polícia fica concedido o direito de supervisão. Por outro lado, segundo Elias (1994, p. 189) a mocidade era recomendada a se autocontrolar, e “como se fosse uma estação de retransmissão de padrões sociais, desenvolve-se nela uma auto supervisão automática de paixões”. Não se pretende aqui demonstrar que a concepção de civilidade ou de civilizar-se seja estática, ou vinculada a um modelo padronizado. Trata-se, no entanto, de um processo que se manifesta em mudanças que transformaram ou tentaram transformar as relações sociais e suas formas de conduta nos Estados modernos ocidentais

[...] A **civilidade** é a convenção estabelecida na sociedade para que os seus membros se avenham mutuamente, de modo a não se ofenderem nem se desagradarem. Varia segundo os meios, os tempos, os lugares e a condição das pessoas. A civilidade exagerada – a que o vulgo chama política – é ridícula e presta-se ao escárnio. Contudo, a civilidade bem entendida deve reinar em toda parte, mesmo em família, pois sem ela nos tornaríamos desagradáveis até aos nossos mais próximos. A **urbanidade é a civilidade** de bom tom, a que se usa nos grandes centros urbanos. – **Polidez** e urbanidade confundem-se no fundo. – Polidez é a civilidade das pessoas de fino trato, que obram e se exprimem nobremente, com facilidade, finura e delicadeza. Basta conhecer certas regras e observar certas práticas para ser tido como homem **civil**; é, porém, necessário ter grande trato do mundo, e saber amoldar-se às situações, para ser um homem polido, pois a polidez exige que não só nos tornemos agradáveis, senão que penhorem as pessoas com quem tratamos [...] (Rocha Pombo, 2011, p. 118-120, *grifo do autor*).

As definições apresentadas acima fornecem pistas de como a civilidade foi compreendida no início do século XX. Embora a autoria do dicionário seja de Rocha Pombo, as concepções nele lançadas podem refletir ideias e pensamentos dos grupos e instituições em que esse autor esteve vinculado. A própria alusão à convenção entre os homens pressupõe a harmonia e se torna válida pelos seus efeitos. Ou seja, ao referir-se a um acordo, regra, ou convenção estabelecida entre grupos de indivíduos, presume-se que haja uma concordância ou aceitação subjacente. Por exemplo, as regras ou condutas de “civilidade” tanto podem ser compartilhadas, como podem ser instrumentalizadas para perpetuar estruturas de poder existentes, marginalizando grupos sociais ou validando hierarquias preexistentes. Quando polidez e civilidade são associadas, observa-se que o “fino trato” ou “finura” sugere a padronização de determinados hábitos ou comportamentos, implicando em uma divisão entre aqueles que são considerados polidos e outros que não são. Ademais, a urbanidade surge conectada aos outros enunciados, sugerindo um conjunto de comportamentos aceitáveis nas grandes cidades, que conferem os fundamentos sobre ser civilizado ou agir de forma civilizada.

No período em que foi escrito o dicionário acima, essa harmonia era importante para a construção das primeiras cidades, escamoteando as diferenças étnicas, econômicas e sociais e acentuando as diferentes funções sociais entre os sujeitos, logo, as hierarquias. Afinal, havia maneiras, gestos, hábitos e culturas que distinguiam os civis, especialmente no contexto de reformas urbanas que marcaram o início do século XX no Brasil. Ademais, aspectos como vestimentas das pessoas, a iluminação pública, o uso da água e a configuração das casas também definiam e distinguiam aqueles que habitavam nas cidades.

Incivil é “o que se não porta com a correção de maneiras própria do lugar em que está ou da pessoa com quem trata”. Tanto **incivil** como **descortês** indicam falta de trato social. – **Grosseiro, tosco e rústico** designam a pessoa sem cultura, rude, não afeita ao convívio de pessoas educadas (Rocha Pombo, 2011, p. 348, *grifo do autor*).

Do contrário, estavam os hábitos rudes e primitivos de uma sociedade ainda não civilizada. Ainda que as concepções de urbanidade sejam variadas de acordo com cada sociedade e tempo histórico, civilizar-se pressupõe progressão, um avanço ou uma ruptura em relação ao passado. Desta forma, a civilização advém da civilidade e de sua distinção, comumente partilhada a partir de uma moralidade perante os considerados incivilizados, ou bárbaros

BÁRBARO, selvagem. – Resume Lacerda assim, sobre estes dois vocábulos, os autores que o precederam: “Os antigos egípcios, depois os gregos, à imitação destes os romanos, e hoje os chineses, deram o nome de **bárbaros** a todos os estrangeiros, por considerarem todos, sem exceção, inferiores nas ciências, nas letras, nas artes, na polícia, etc. – **Selvagens** são os habitantes das selvas, que não cultivam as artes, nem gozam dos benefícios da civilização. Uma nação *selvagem* não conhece, nem respeita lei alguma, nem convenções sociais. A nação *bárbara* conhece e respeita em geral essas leis; mas carece de aperfeiçoamento em tudo quanto constitui o que se chama um povo civilizado” (Rocha Pombo, 2011, p. 234 *grifo do autor*).

As concepções apresentadas acerca da expressão “selvagens” remontam a uma visão etnocêntrica oriunda do contexto da colonização e deu caráter opressor, em que as sociedades europeias se consideravam superiores e civilizadas em comparação com os povos colonizados. Essa concepção contribuiu para justificar a subjugação de povos originários, com o pretexto de levá-los à civilização.

No contexto da década de 1920, introjetar o ideal de união entre os brasileiros parecia uma difícil tarefa, especialmente em um sistema de educação ainda muito deficitário. Mas, o patriotismo alimentado em cada cidadão, que poderia ser fomentado a partir da busca da unidade nacional, precisava ser amplamente demonstrado para alcançar a harmonia entre o povo brasileiro. Para isso, genericamente, a harmonia e a cooperação foram compreendidas como ausência de conflitos ou supressão das desigualdades, sejam elas étnicas, sociais ou culturais. Assim, os sinônimos de harmonia e de civilidade fizeram alusão à “amada existência” em prol da evolução que, para alguns intelectuais, dizia respeito às condutas que as crianças do povo deveriam conhecer para a convivência pacífica entre os homens. Recomendar a passividade às crianças como norma aparentava-se conveniente para os

escritores e intelectuais que incluíram na produção de conteúdo didático valores que justificavam a defesa de construção da nação.

A esse respeito, é possível pensar que as concepções de civilidade sofreram alterações a partir da dinâmica cultural e histórica nas quais circularam no Brasil. As leituras das fontes até aqui consultadas revelam aspectos notadamente cristãos ou influenciados pelos arquétipos da cultura ocidental católica, que sugerem não haver valorização das identidades individuais ou dos direitos privados, mas a expectativa de padronização cívica. Em decorrência do imaginário cristão é possível apreender expressões como bondade, união e docilidade se assemelham à cortesia, que também será associada ao processo civilizatório. Portando, retomo o diálogo com Elias (1994, p. 95) ao relacionar à consolidação dos Estados ocidentais modernos ao controle dos hábitos e comportamentos dos indivíduos. Para isso, a literatura vinculada à produção de livros didáticos de história foi utilizada como instrumento de “modelação” e “condicionamento” do indivíduo, censurando e elogiando as “maneiras boas e más”.

As informações apresentadas acerca das obras acima mencionadas constituem os elementos iniciais a demonstrarem as representações das concepções de civilidade dos autores naquele período. Não por outra razão que os adjetivos de “pátria”, “nação”, “moral” e outros sinônimos sugerem a devoção à nação, a valorização da terra e a harmonia social. Essas compreensões também poderão ser observadas entre os conteúdos dos livros didáticos. Tal receituário é também uma prática prescrita no Programa do ensino primário, de 1925, no qual Anísio Teixeira atribuía como dever dos professores transmitir os fundamentos das concepções de uma educação patriota.

A relação entre moralidade, família e pátria observada na leitura do Programa é um indicativo para pensar na escolarização almejada por Teixeira, assim como pelo governo de Góes Calmon, ao contar com a instituição primária responsável pela socialização e pela educação informal dos alunos antes de seu ingresso escolar. A representação de família é destacada como uma instituição sólida e segura, responsável também pela instrução de deveres basilares em prol do próximo. Por sua vez, essa alusão aos valores familiares, assim como ao respeito e a obediência inerentes a essa relação, suscita o modo como Teixeira conduziu as práticas escolares em torno da construção de civilidade almejada. Entretanto, não é nossa pretensão afirmar que as concepções sobre civilidade e civilização são igualmente partilhadas entre os autores, assim como também não significa dizer que suas apropriações

foram compartilhadas do mesmo modo por parte do alunado e do professorado baiano. Nossa proposta é demonstrar como os autores de livros didáticos e suas obras atribuíram sentidos as práticas culturais que deveriam se tornar comuns entre alunos e professores. Por outro lado, essa discussão pretende indicar possibilidades de usos desses conhecimentos e conteúdos compartilhados nos livros a partir dos indícios expressos no Programa de Ensino Primário de 1925, mais especificamente a partir das finalidades e atribuições voltadas ao ensino de História.

Para ensinar sobre civilidade, os livros escolares traziam nas estratégias discursivas exemplos de bons hábitos, além dos conteúdos disciplinares previstos para o ensino de História articulados a disciplina de Educação Moral e Cívica. Os excertos acima sugerem que as propostas dos autores apontavam um caráter harmonioso para a nação brasileira, cujos fundamentos levavam esse espírito ao público das classes escolares, onde os livros teriam cada vez mais adesão não só por aquelas, mas também pelas próximas gerações que tiveram contato com as obras. Contudo, as pluralidades em que essas obras foram recepcionadas não podem ser desconsideradas.

Para indicar e analisar as concepções civilizatórias nos livros de Rocha Pombo, Alberto de Assis e Pedro Calmon, as seções anteriores se dedicaram a situar esses educadores e intelectuais em diferentes espaços de atuação e, respectivamente, compreender os significados dessas concepções até a década de 1920, quando foi realizada a Reforma do ensino primário na Bahia. Assim, relatei episódios da vida dos autores ao contexto de produção e circulação de suas obras, fazendo aproximações geográficas, históricas e culturais, como recomendou Choppin ao analisar livros didáticos (2009). Nesta seção será possível compreender a relação entre as concepções difundidas através dos livros *Nossa Pátria*, *Vultos e datas do Brasil e História da Bahia* e o momento histórico do qual fizeram parte.

A leitura a seguir apresenta elementos obtidos a partir dos conteúdos das obras, relacionando-os ao contexto histórico no qual foram produzidos. Seguindo-se os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa, foi realizada uma leitura exploratória, sendo examinados (as): introdução; paratextos; sumário ou índice; imagens, e notas de rodapé, além das próprias linguagens e narrativas dirigidas aos leitores. Através dessa leitura compreensiva, foi definida uma categorização prévia utilizada para classificar o material de pesquisa, isto é, foram verificados os usos das expressões: civilizado (a); civismo; civilidade; civilização e seus sinônimos ao longo da leitura dos livros. Partindo dessa exploração, identifiquei recorrências

e ausências dessas categorias, bem como expressões que se destacavam entre os temas centrais nos livros. Seguindo a direção indicada por Gomes (2007) em torno das técnicas da análise de conteúdo, foram verificadas semelhanças e contraposições em relação às expressões, resultando no encontro de outros enunciados e linguagens que indicaram as diferentes concepções de civilização, civismo, civilizado (a) e civilidade.

4.2 Análise das concepções civilizatórias nos livros didáticos de História

Os intelectuais, Rocha Pombo, Alberto de Assis e Pedro Calmon, bem como suas editoras, adotaram organizações diversas acerca da narrativa histórica a ser transmitida, atribuindo sentidos distintos em torno das concepções civilizatórias nos livros verificadas. Naturalmente, foram encontradas semelhanças na forma como os educadores e intelectuais escreveram essas concepções. Nesta seção se destacam a recorrência das palavras encontradas e sua grafia, já que algumas foram escritas com letra maiúscula, como um modo de destacar sua relevância. Reitero que a leitura a seguir interpreta os sentidos e as compreensões em torno dos enunciados: civilização; civilidade; urbanidade; cortesia; moralidade; civismo; cultura e instrução no espaço e tempo dos anos 1920, utilizando-se para isso o *Dicionário de sinônimos* de 1914, apresentado no subtítulo anterior, da autoria de Rocha Pombo.

Essas palavras e enunciados foram estruturados nesta seção a partir de uma ordem cronológica tendo como referência as datas em que as obras foram publicadas. Por isso, o primeiro livro analisado foi *Nossa Pátria* (1917), seguido de *Vultos e datas do Brasil* (1922) e de *História da Bahia* (1927). As expressões e enunciados que simbolizam as concepções civilizatórias em cada livro foram agrupadas em três tabelas (tabelas 10, 11 e 12), que estão organizadas do seguinte modo: expressão sinônima; trecho da obra; subtítulo ou capítulo.

4.2.1 Concepções civilizatórias no livro *Nossa Pátria*

A começar pela obra *Nossa Pátria*, em suas 164 páginas, foram encontradas as seguintes expressões e suas recorrências: civilização (3); civilizado (2); civilizar (1); cultura (6); instrução (6); e moral (1). Na tabela a seguir, a ênfase consiste em dar visibilidade aos enunciados que mais se assemelham à transmissão de lições civilizacionais. No quadro a seguir, os enunciados foram disponibilizados em ordem alfabética, seguidos, respectivamente:

dos trechos de origem; e subtítulos ou capítulos nos quais estavam inseridos. Após o quadro, estão apresentadas discussões acerca dos dados encontrados.

Quadro 4: concepções civilizatórias em Nossa Pátria

Civilização; civilizado; cultura; instrução; moral		
Expressão similar	Trecho na obra	Parte do livro
Civilização	“Estes ainda estavam muito atrasados quanto á civilização.” p. 26	Os índios
	“Na América do Sul já era a primeira, tanto pela sua civilização e riqueza, como pela sabedoria com que era governada.” p. 188	D. Pedro II e a monarquia
	“Veríamos então, como nunca desfalecemos no esforço constante de crear aqui uma civilização que faça honra ao continente americano” p. 151	O que é hoje o Brasil
Civilizado	“Só o homem civilizado é que confia mais na razão que na fôrça, e resolve tudo pelo direito e não pelas armas.” p. 29	A primeira colônia
	“O Brasil, pode-se dizer, passava a ser agora um dos países mais civilizados do mundo.” p. 128	Progressos do Brasil
Civilizar	“Entre esses homens admiráveis, que para aqui vieram só com o pensamento de civilizar os índios, contam-se alguns que se fizeram célebres pela sua grande alma e pelos seus feitos, como o padre Anchieta e o padre Nóbrega.” p. 40	Os jesuítas
Cultura	“Cultura: crônicas da terra (Gabriel Soares, Gandavo, Cardim, etc.); cartas, ânuas e outros papéis dos padres Jesuítas; diários de navegação, etc.” p. 155	Sinopse dos cinco séculos da nossa história: Primeiro século (XVI)
	“Cultura: collegios dos padres em tôdas as capitánias; seminário na Bahia. — Fr. Vicente do Salvador. — Simão de Vasconcellos, Rocha Pitta, Gregório de Mattos, Manuel de Moraes.” p. 157	Sinopse dos cinco séculos da nossa história: Segundo século (XVII)

	“Cultura: a larga eclosão intellectual nos grandes centros: Villa Rica, Rio de Janeiro, São Paulo, Bahia, Pernambuco.” p. 158	Sinopse dos cinco séculos da nossa história: Segundo século (XVIII)
	“Cultura: grande surto do espírito nacional.” p. 160	Sinopse dos cinco séculos da nossa história Quarto século (XIX)
	“Cultura: criação de escolas de instrução superior em quase todos os Estados.” p. 161	Sinopse dos cinco séculos da nossa história Quinto século (XX)
Instrução	“Durante o governo colonial, era muito raro encontrar-se por aqui uma escola pública. Nessa matéria de instrução é que os colonos viram ainda melhor as intenções do rei.” p. 96	Não era possível continuar
	“No meio de todo êsse esforço pelo desenvolvimento das nossas riquezas e pelo bem-estar das populações, cuidava-se da instrução do povo.” p. 128-129	As nossas letras, artes e sciencias
	“Mas escolas primárias havia poucas, e o governo tratou de aumentar o número delas em tôdas as províncias. Enquanto o governo fazia isso, criavam-se por tôda parte sociedades de instrução, colégios particulares, clubes de leitura, onde todo mundo podia se instruir.” p. 129	As nossas letras, artes e sciencias
	“Assim que fizemos a paz no exterior, cuidamos de aproveitar a ordem que reinava no país, não só para realizar os melhoramentos a que já referimos, como para fazer muitas reformas necessárias, mas a serem feitas com prudência. Começamos pelo que diria respeito à instrução pública, à justiça, às câmaras municipais, a impostos, a bancos, à indústria e ao comércio etc., no sentido de tudo melhorar.” p. 133	Grandes reformas
	“Instrução pública: escolas, sociedades, institutos, clubes, museus.” p. 161	Quarto século (XIX) 1870-1889 ressurgimento nacional
Moral	“Não se ama uma terra que sinão quando alguma coisa sagrada a ella nos prende – algum sacrificio, ou alguma tradição gloriosa. São essas coisas que firmam a nossa existência moral.” p. 5	Este livrinho ³⁹

Fonte: Quadro elaborado pela autora

³⁹Na edição de 1967 encontrou-se no paratexto intitulado “Este Livrinho” o seguinte acréscimo: “Nas classes escolares, e entre o grande público, em que cada vez mais se difunde, NOSSA PÁTRIA, fiel ao seu título, faz perdurar essa nobre aspiração de tornar conhecida e amada a existência moral de nossa gente, através de sua evolução, sempre tão bela.” (Rocha Pombo, 1967, p. 3).

As primeiras concepções de civilização identificadas em Rocha Pombo aparecem em contraposição aos “índios”, considerados atrasados. Nesse trecho do livro *Nossa Pátria*, a leitura indica uma concepção generalizada, sem deixar claro o sentido de civilização. Dessa forma, a narrativa deixa implícito um estereótipo em torno daqueles que vivem em um mundo à parte do civilizado, carecendo serem integrados ou passarem pelo processo de civilização. Verificou-se ainda um apagamento dos indígenas, restritos na obra ao período colonial.

Em outro momento do livro, dedicado aos jesuítas, as concepções em torno de “civilizado” e de “civilizar” - como função – contrapõem novamente os indígenas, desta vez, aos jesuítas, responsáveis por dotá-los dos costumes e da cultura cristã, tendo como mártires os padres Anchieta e Manoel da Nóbrega. Rocha Pombo exalta a admiração pela bondade portuguesa diante do seu papel civilizacional

Viu-se logo que só pela fôrça não se levaria os indios, e que o melhor seria levál-os por bons modos, falando-lhes primeiro ao coração, e fazendo-lhes ver que seriam mais felizes se quizessem viver com os portugueses [...] Entre esses homens admiraveis, que para aqui vieram só com o pensamento de civilizar os indios, contam-se alguns que se fizeram celebres pela sua grande alma e pelos seus feitos, como o padre Anchieta e padre Nóbrega (Rocha Pombo, 1917, p. 39-40).

O autor retomou a uma importante fonte histórica, a carta do padre Manoel da Nóbrega, a fim de exemplificar as finalidades e benfeitorias da educação jesuíta. Através das cartas dos padres é possível observar as razões que justificaram a necessidade de um projeto civilizatório, a ser desenvolvido pela igreja católica. Na sua missão em Salvador, o padre Nóbrega descreveu a relação entre civilizados e incultos, ou invasores e indígenas, de modo que os primeiros foram descritos como: “gente tão inculta”, “regendo-se por inclinações e appetites sensuaes, que está sempre inclinado ao mal, sem conselho sem prudência” (Nóbrega, 1886, p. 62). A esse respeito, sugere-se que os indígenas eram guiados por impulsos e desejos que levavam a um descontrole moral e ético. Essa postura foi largamente utilizada para fomentar estereótipos, além de associar uma suposta “selvageria” à ausência de civilidade.

Segundo o padre Nóbrega, os indígenas acreditavam em qualquer um que lhes dissesse ser Deus. Notadamente, o culto monoteísta no qual o padre se refere não considerou as culturas e saberes indígenas, demonstrado por seu estranhamento. Para civilizá-los, compreendeu que era muito significativo ensinar-lhes a “conversar familiarmente e anunciar-lhes o reino do Ceu”. Nessa abordagem missionária de evangelização em tonalidade amigável, a compreensão em torno da expressão “familiarmente” retoma uma caracterização

em torno da ideia de família como instituição basilar responsável pela transmissão da moralidade. Por outro lado, o enunciado também sugere uma aproximação com o “outro” pacificada

Convidamos os meninos a ler e escrever e conjuntamente lhes ensinamos a doutrina christã e lhes pregamos para que com a mesma arte com que o inimigo da natureza venceu o homem dizendo: Eritis sicut Dii scientes bonum et malum, com arte igual seja elle vencido, porque muito se admiram de como sabemos ler e escreveder e tem grande inveja e vontade de aprender e desejam ser christãos como nós outros. Mas somente o impede o muito que custa tirar-lhe os maus costumes delles, e nisso está longe toda fadiga nossa (Nóbrega, 1886, p. 62).

As palavras do padre Nóbrega sugerem ter havido um estímulo à educação dos indígenas, não sendo obrigatória a aprendizagem das práticas cristãs. No entanto, a própria carta apresenta elementos que corroboraram para uma salvação prometida, justificada pelos maus costumes, distantes da vida cristã. Por essa via, a carta sugere que os gentios teriam começado a pedir para serem batizados e para se casarem perante a igreja.

Porém, retomando a caracterização dos “índios” realizada na obra de Rocha Pombo, é importante indagar, qual foi o espaço que lhes foi dedicado no livro? Para o autor, os indígenas foram os maiores responsáveis pelo povoamento brasileiro, iniciado antes mesmo da chegada dos portugueses: “Dissemos que Martim Affonso começou a povoar o Brasil; mas é preciso explicar que começou a povoá-lo de portuguezes, pois estes já encontraram aqui populações de outra raça. Eram os índios” (Rocha Pombo, 1917, p. 26). Destaco o quanto a escrita desse registo chama atenção já que em outros livros didáticos, o povoamento do Brasil foi retratado apenas a partir da chegada dos portugueses. Por outro lado, segundo esse autor, os índios “ainda estavam muito atrasados quanto á civilização” e ainda completava: “Viviam em grupos de familias (*tribus*), mudando sempre de um lugar para outro, fazendo paradas, mais ou menos longas, á margem dos grandes rios, ou perto das bahias” (Rocha Pombo, 1917, p. 26). Ora, as descrições sobre os indígenas apresentadas no livro *Nossa Pátria* e aquelas sobre o conceito de civilidade no Dicionário publicado pelo autor alguns anos antes não permitem associar à vida dos indígenas à concepção de urbanidade. Rocha Pombo retratou as nações nômades, nuas, de religião “semi-pantheista” e de habitações feitas de tabas e em outro momento descreveu o cidadão civil como polido, fino, afável e inserido nas questões políticas. Logo, as contraposições entre uns e outros estavam postas.

Em sua descrição, o intelectual assinalou a divisão em famílias “tribus”, a fim de representar a reunião de grupos com hábitos em comum, capazes de viver bem entre si como irmãos, mas não possuíam moradas fixas. Observando as descrições realizadas sobre a vida dos indígenas em *Nossa Pátria*, é possível observar que as caracterizações fazem alusões a um povo nômade que era considerado primitivo porque não possuía moradia fixa, de acordo com o dicionário organizado pelo próprio Rocha Pombo, em 1914.

Quando o autor se referiu à condição de vida e a habitação indígena, foram encontradas expressões, como: “viviam”; “fazendo paradas”; “habitações”; “tabas” e “cabanas”; menos as expressões “morada” e “moradia”. Contudo, nem uma dessas indica moradia fixa, residência, casa, ou domicílio, sendo este caracterizado como “o lar, a casa da família, a residência do cidadão” (Rocha Pombo, 2011, p. 372). Logo, fica subjacente a ideia de que a moradia curta ou estadia não se confunde com casa, lar ou domicílio. Portanto, a leitura do livro didático sugere não haver um espaço geográfico de pertencimento dos indígenas, de modo que a única menção à habitação encontrada tanto no livro, como no dicionário é “taba”.

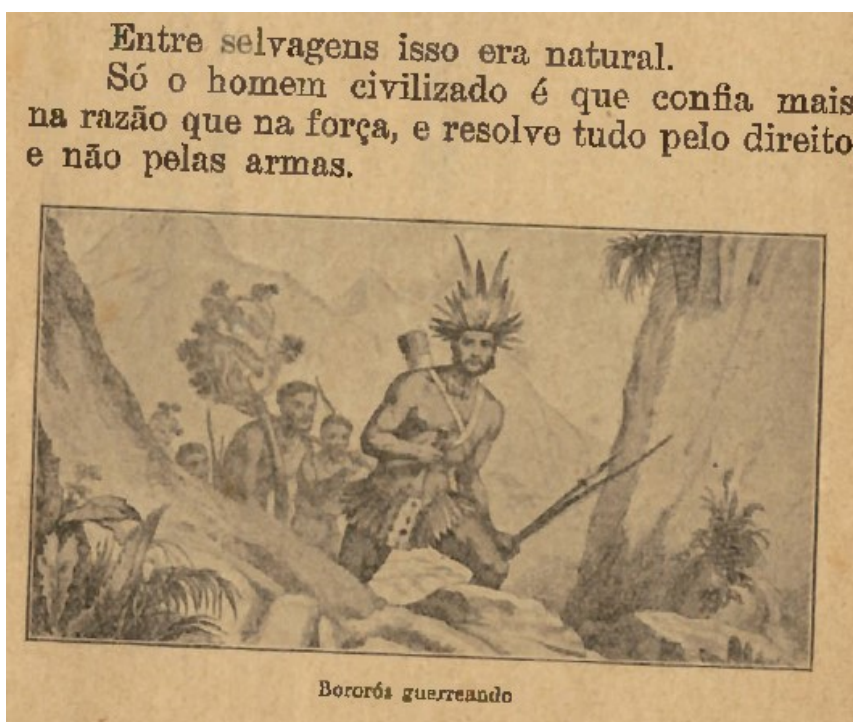
Esses silenciamentos, entretanto, não reduziram a caracterização da nação indígena. Para isso, o livro de Rocha Pombo apresentou a “tribu”, significando a nação ou “uma porção de tabas” (Rocha Pombo, 1917, p. 28) e o conceito de nação neste caso atendeu ao sentido de agrupamento ou sociedade da mesma raça, habituada aos mesmos costumes e a mesma língua⁴⁰. Assim, o livro *Nossa Pátria* indica uma sequência de informações, incluindo elementos sobre sua habitação, aspectos hierárquicos sobre convivência uns com os outros, a organização em torno da caça e da pesca como forma de trabalho, sua religião, e a defesa contra os inimigos. Essa abordagem incluindo detalhes sobre os costumes e as famílias indígenas também foi identificada por Pina (2009), que analisou a versão de *História do Brasil*, do mesmo autor, publicada em 1919. Também é possível observar que a descrição sobre a forma de vida indígena pretendia instigar nos leitores um espírito de luta e defesa, tal como fizeram os indígenas ao protegerem suas nações contra outras nações. Se alguém ofendesse a um integrante da tribo, ofenderia a todos. Foi assim que o autor descreveu a formação das nações indígenas onde havia familiaridade e afetividade, embora houvesse “questões e brigas” entre uma nação e outra (Rocha Pombo, 1917, p. 28). Através desse

⁴⁰Esse conceito de nação corresponde ao verbete “Estado”, presente no Dicionário de sinônimos de 1914 (Rocha Pombo, 2011, p. 395).

discurso, o autor procura dar ênfase ao papel da união e da colaboração entre um mesmo povo, mas também o lugar da violência contra outros.

Considerando que as estratégias narrativas se deram no sentido de formar um cidadão civilizado, o livro assinala que as guerras entre os selvagens eram naturais e, por outro lado, “só o homem civilizado é que confia mais na razão que na força, e resolve tudo pelo direito⁴¹ e não pelas armas” (Rocha Pombo, 1917, p. 29). Essa expressão no livro foi acompanhada de uma representação dos indígenas bororós, como se pode observar na figura a seguir:

Figura 22: Bororós guerreando



Fonte: Nossa Pátria (1917)

A esse respeito, o registro da imagem representa a contraposição entre civilizados e incivilizados, ignorando-se que a resolução de conflitos através do direito ainda não contemplava aos diversos grupos sociais, especialmente a partir do fato que os indígenas não tinham seus direitos reconhecidos como cidadãos.

Ao observar o modo como os portugueses foram representados, o estudo de Pedro (2016, p. 194) identificou que suas histórias e singularidades se diferiam de uma “massa amorfa, que necessita se fazer conhecer, como acontece com indígenas e africanos, que são

⁴¹ A expressão “resolve tudo pelo direito” foi substituída na edição de 1967 por “procura resolver”.

apresentados de forma generalizada e despersonalizada”. Deste modo, são aqueles, os portugueses, ou elementos considerados superiores, que tiveram suas histórias registradas para serem lembradas na construção da civilidade e nos caminhos do progresso. No estudo realizado por Pina (2009, p. 133) também se verificou que a colonização para o autor foi “uma obra de heroísmo”, consideradas as dificuldades de ocupação do território brasileiro.

Observa-se que ao longo do livro, Rocha Pombo só mencionou novamente os indígenas em outros contextos da história brasileira, quando os associou aos africanos escravizados: “Esta gente era também selvagem como os índios, e vivia lá quase como os índios viviam aqui” (Rocha Pombo, 1917, p. 31)⁴². O enunciado destaca semelhanças no estilo de vida entre os dois grupos, em referência aos aspectos como práticas culturais, modos de subsistência ou organização social. De forma silenciosa, essa comparação pode ser usada para justificar a exploração e a escravidão, ao retratar ambos os grupos como culturalmente inferiores em razão de suas práticas culturais e de sua organização social. A figura a seguir é um exemplo dessa alusão entre indígenas e africanos escravizados:

⁴²No subcapítulo direcionado aos índios do Brasil, além das expressões aqui mencionadas, encontrou-se na edição de 1967 o seguinte acréscimo: “Embora primitivas, a música e a dança dos índios tinham importante significado” (Rocha Pombo, 1967, p. 30).

Figura 23: aldeia africana



Fonte: Nossa Pátria (1917)

O uso da expressão “selvagem” volta a ser referenciado, desta vez, associando como semelhantes os negros aos indígenas, a exemplo da imagem acima, ambos supostamente distantes das regras e costumes das vilas e cidades, porque, segundo o autor, lhes faltavam adquirir elementos da cultura europeia. Fazendo um diálogo com outro estudo de minha autoria, é possível compreender que as tentativas de atribuir homogeneizações e generalizações a respeito dos negros “enquanto trabalhadores servis fundamentais para a construção do país” se mantiveram não apenas nos livros didáticos, como nas demais produções historiográficas (Assis, 2020, p. 74).

Mediante uma ampliação do uso de fontes, assim como as novas formas de análise, especialmente ultrapassada a consideração unívoca dos documentos oficiais, novas pesquisas envolvendo a imprensa, literaturas, registros de associações e de irmandades, mobilizaram novos avanços nas pesquisas. Por sua vez, as pesquisas no campo da História Social

destacavam as destoâncias sobre as denominações entre negros e escravos, assim como sinalizavam a ocorrência das generalizações em outros espaços. É o que se verificou no diálogo com Surya Barros e Marcus Fonseca na obra *História da Educação dos Negros no Brasil*, de 2016. As implícitas observações de associação entre indígenas e africanos deixavam subentendida ao longo da narrativa os lugares sociais dos negros na condição de escravos.

A narrativa na qual os africanos têm espaço no livro *Nossa pátria* inicia com a justificativa de que os indígenas utilizados nas lavouras eram homens muito livres e sem possibilidade de trabalho organizado. Segundo o autor, a vinda da gente da África que era também “selvagem como os índios” era “uma raça muito boa, principalmente de muito bom coração” (Rocha Pombo, 1917, p. 32). É possível verificar nessa afirmação a desconsideração e redução do contexto de violência, brutalidade e desumanização, enfrentado pelos africanos escravizados no Brasil desde o período colonial. No último trecho, o autor apresenta indícios e resquícios do pensamento brasileiro que justificou a exploração e a escravidão ao criar a imagem de passividade e submissão dos negros que foram escravizados.

Na única passagem do livro que demonstrou a necessária luta, exaltada como sinônimo de bravura a ser copiado pelos leitores, Rocha Pombo (1917, p. 96) chegou a justificar os usos das armas contra os índios levantados, ou os “inimigos de fora” – generalizando os estrangeiros, quando o país era atacado e não se podia contar com a proteção dos portugueses. A esse respeito, o autor mencionava o papel dos indígenas na luta contra os estrangeiros em prol da proteção da pátria.

O espírito de unidade e de coletividade nas lutas em prol da pátria também foi identificado na leitura de Rocha Pombo, endossando ao termo a relação com a família: “a pátria é para nós como a nossa própria mãe, pois nos protege como se fosse uma continuação dos nossos lares” (Rocha Pombo, 1917, p. 07). Deste modo, o autor inicia suas considerações sobre as terras brasileiras, assemelhando-as a nossa construção familiar em uma clara tentativa de relacionar as terras brasileiras como seus lares. Ao enfatizar os vínculos afetivos entre os indivíduos, o autor pretendeu reforçar a cooperação mútua através dos princípios de fraternidade difundidos mediante influências francesas. Notadamente, o quadro social em que o Brasil se encontrava na transição entre o século XIX e início do XX se contrastava com as concepções difundidas no livro.

Ao associar o sentido da unidade em prol das lutas pelo Brasil, a narrativa de Rocha Pombo começa a demonstrar a relevância do sentimento de colaboração para o fortalecimento do nacionalismo em situações de conflito. Para justificar a defesa do país frente às ameaças estrangeiras, o autor caracteriza as virtudes e os papéis de sujeitos que teriam lutado pelo Brasil. Durante a segunda metade do século XIX o Brasil foi governado pela “sabedoria” de Pedro II, que realizou empreendimentos responsáveis por exaltar a virtude do Brasil frente às demais nações americanas, segundo Rocha Pombo. Nesse sentido, descreveu o príncipe como um nobre imperador que precisou enfrentar as manifestações contrárias à corte, que já se faziam presentes em seu governo. A esse respeito, dois fatos históricos narrados pelo autor se destacam, sendo possível depreender que sua concepção de civilização é perpassada pela transmissão de sua compreensão a respeito, tanto primeira da Guerra contra o Paraguai, cujo livro apresenta o Brasil com o herói que extirpou a tirania de seu vizinho, quanto pela narrativa da Abolição, apresentada como a superação das desigualdades, omitindo que o Brasil foi o último país da América a abolir a escravidão: “o Brasil, pode-se dizer, passava a ser agora um dos países mais civilizados do mundo” (Rocha Pombo, 1917, p. 128). Esses dois fatos históricos foram difundidos cronologicamente como antecessores do progresso no subtítulo “O que é hoje o Brasil” corresponde a uma ideia positivista em torno da transição do século XIX para o XX (Rocha Pombo, 1917, p. 151).

Ao difundir a noção de cordialidade entre os homens, Rocha Pombo reiterava as associações entre a família e o espírito de coletividade: “tudo na vida nos diz muito claro que todos os homens são irmãos, e como tais devem amar-se” (Rocha Pombo, 1917, p. 06).⁴³ Segundo a narrativa, a pátria está acima de todos e para defendê-la deve-se sacrificar até mesmo o sangue e a própria vida. Essas palavras sugerem que para a união do povo em defesa da nação, era necessário dotá-lo do espírito do sacrifício para ser usado no caso de uma guerra. Do contrário, o autor apresentava o receio pelo despreparo brasileiro na ocorrência de confrontos, como ocorreu na Guerra do Paraguai. Em sua opinião, aquela experiência se demonstrou desastrosa por não haver interesse pela defesa de seu país. Para isso, ele exemplificou como infrutífera a solução de enviar escravizados à guerra

⁴³Na 85ª edição de 1967, a expressão “amar-se” foi substituída por “compreender-se” (Rocha Pombo, 1967, p. 09). A esse respeito, parte-se da hipótese de que a mudança pode ter sido motivada pelo contexto ditatorial, onde a expressão “compreender” sugere a habilidade de percepção e de entendimento, o que se destoa da concepção de amar, que está relacionada à afeição incondicional, utilizada na versão anterior da edição.

[...] entre os homens, os que mais nós amamos são aquelles que mais junto de nós se encontram, com os quais convivemos; que trabalham connosco; que falam a mesma língua que nós falamos, que têm a mesma religião que nós temos, que veneram os mesmos antepassados que nós veneramos; e que se nos unem, portanto, pelos mesmos laços moraes. [...] E si algum dia o interesse, a ambição, a inveja ou o odio de outro povo se levantasse contra ella – todos nós, seus filhos, com que anciã acudiríamos unidos a defendel-a e vingal-a, mesmo sacrificando-lhe o nosso sangue e a nossa vida; pois que esta é a terra de nossos pais, é a nossa Patria! (Rocha Pombo, 1917, p. 06).

A pretensão do intelectual era fazer com que os alunos não apenas se vissem como partes de uma mesma história, como ainda lutassem, ou até se vingassem por ela se preciso fosse, sendo esse um sacrifício em prol da nação. Por isso, seu livro atribui muitos significados à representação da família, uma vez que se tratava de uma instituição comum, originária e associada à pátria. Nesse sentido, defender a “Pátria” grafada em letra maiúscula, sugere que essa instituição continha a proteção daqueles que partilhavam hábitos em comum, como a religião, a língua e os hábitos morais.

A esse respeito, José Murilo de Carvalho (2002, p. 78) chamou de esboço do surgimento de uma identidade nacional através da Guerra. Segundo o autor, o envolvimento de brasileiros contra um inimigo estrangeiro culminou em um entusiasmo cívico, incluindo a reprodução dos símbolos patrióticos com grande exaltação e a alteração da ideia de pátria, até então não materializada para muitos. Mais recentemente, Fonseca (2017) também identificou nos livros didáticos produzidos até meados do século XX a manifestação dessa tendência, isto é, a utilização das guerras como precursores da identidade nacional. Verifica-se que as lutas pelos significados de civilização estão relacionadas às violentas identificações dos outros, como se coubessem aos defensores civilizados a missão de combater permanentemente os males dos incivilizados, justificando-se assim o confronto.

A concepção de um país civilizado ganhava contornos mais definidos para Rocha Pombo na parte do livro em que ele se destinou a descrever aspectos do desenvolvimento econômico do Brasil durante o governo de Pedro II, mais especificamente no contexto pós-guerra contra o Paraguai, como mencionado acima. Aos alunos, foi explicado que o Brasil retirou supostamente a tirania de López, de modo que somente a partir de então tivesse sossego para cuidar dos melhoramentos necessários. Como foi possível verificar, houve uma sucessão de elementos responsáveis apontados por conduzirem o Brasil nos rumos da civilização. Essa sequência pode ser observada na leitura de aspectos como a unidade, família e os símbolos nacionais. A leitura de Rocha Pombo conduz a pensar que havia a concepção de

uma civilização em formação, na qual o século XIX foi considerado um divisor de águas nesse percurso, ou o auge do progresso alcançado, ao menos até o período em que esse livro foi escrito, no qual os chamados símbolos patrióticos ou símbolos nacionais foram retratados por Rocha Pombo como representações unificadoras.

Ao apresentar os elementos visuais e auditivos, como a bandeira, o escudo de armas, e o hino, o autor alimentava a pretensão que estudantes e leitores compreendessem que aqueles geravam o sentimento de pertencimento e de unidade entre os brasileiros. Ao representar a bandeira e o hino, o autor afirmava que ela: “nos lembra o nosso passado, nos une no presente, nos encoraja para o futuro; enquanto o nosso hymno desperta em nossos corações o entusiasmo com que havemos de continuar no mundo a obra dos nossos maiores” (Rocha Pombo, 1917, p. 08). Através dessa leitura, observa-se que o autor nutria a expectativa que bandeira conferisse à esperança do novo adicionada a uma espécie de veneração às tradições de um passado, que não deveria ser esquecido. Ao usar a expressão “continuar a obra dos nossos maiores” a narrativa faz referências aos chamados heróis, especialmente os militares, que se tornaram os primeiros heróis nacionais. O autor prossegue nesta missão, recomendado aos leitores que a bandeira dever se tornar um monumento que envolve um culto sagrado, por esse motivo repete ao longo da obra as expressões “nossa bandeira” e “nosso hymno” como sentido para despertar uma concepção de união e de aproximação com os leitores.

Quanto à concepção de progresso instigada ao leitor, a estratégia discursiva selecionada para a obra de Rocha Pombo associava progresso e modernidade. Para isso, o intelectual apontou características que representavam noções modernas em um país, como: a construção das estradas de ferro; os telégrafos; a navegação a vapor; os correios; a construção de fábricas, oficinas, engenhos, e muitos outros (Rocha Pombo, 1917). Nessa sequência, o autor conduzia para a interpretação evolucionista, como se o Brasil tivesse alcançado uma posição mais alta, ou de maior valor, após o fim da guerra contra o Paraguai. As caracterizações acima sugerem um avanço responsável por colocar o Brasil em posição de destaque, diferente do seu passado, cujos recursos eram considerados atrasados perante aqueles países considerados civilizados. As inovações apresentadas em *Nossa Pátria* pareceram destacar um status alcançado, mas suas descrições não mencionam ou consideram as diferenças regionais.

Em síntese, a intenção de Rocha Pombo parece ter sido a de se debruçar em torno das inovações que alteraram a vida urbana. Seguindo essa compreensão, as cidades demandavam

acréscimos de investimentos e, por sua vez, uma vida supostamente melhor e mais moderna. Para fundamentar sua concepção de modernização associada à urbanidade - um dos sinônimos de civilidade - o autor do livro indicou a ampliação dos serviços de comunicação e de transporte, mas não apenas

Em quasi todas (se referindo as vilas) se foi cuidando da illuminação a gaz, das obras de calçamentos, de exgotos, de agua encanada; da construcção de linhas de bondes, etc. O Brasil, pode-se dizer, passava a ser agora um dos paízes mais civilizados do mundo (Rocha Pombo, 1917, p. 128).

Conforme esse excerto, a caracterização do desenvolvimento urbano distinguiu as antigas vilas das modernas cidades, inserindo o país em um caminho de progresso associado à urbanização. Os elementos que caracterizam essa civilização incluem iluminação em vias públicas, obras, tratamento da água e o avanço nos meios de transporte. Essa sequência sugere a ideia de melhoria das condições de vida de forma generalizada. Deste modo, as localizações que ainda não obtivessem tais avanços permaneciam à parte, ou à margem da civilização. A esse respeito, compactuo com as autoras Silva (2012) e Pedro (2016) ao identificarem na narrativa de Rocha Pombo a caracterização da vida cotidiana, conferindo sentido à evolução do Brasil em relação ao passado.

Não à toa que o subtítulo “Grandes Reformas” é inaugurado com um conjunto de reformas, nas quais estavam: a instrução pública, os bancos, as indústrias, o comércio e a justiça. Mas, a maior dessas reformas foi a Abolição, desencadeada por uma sucessão de outras medidas, incluindo a lei Euzébio de Queiroz, a lei do Ventre livre, a lei dos sexagenários e, finalmente, a lei de 13 de maio, que aboliu a escravidão: “a alma dos brasileiros se sentiu, assim, alliviada de um grande peso” (Rocha Pombo, 1917, p. 187). Essa expressão personifica a coletividade, atribuindo uma sensação de sentimento à população como um todo. A “alma dos brasileiros” representa, simbolicamente, o estado emocional ou a consciência coletiva da sociedade, como se a sociedade brasileira estivesse se libertando de um fardo moral, ético e social representado pelo sistema escravista.

Na figura 24 aparecem os retratos de José do Patrocínio, Luiz Gama e Joaquim Nabuco, abolicionistas que atuaram em tribunais na defesa de escravizados ou em campanhas contra a escravidão, e lutaram por diversos momentos pelos direitos dos negros, embora também sofressem perseguições. Estes, ao lado de André Rebouças, também se destacaram por meio de associações e atuavam escrevendo artigos em jornais, discursando em praças e teatros (Assis, 2020, p. 33). Ao se organizarem pelas regiões brasileiras sob as mais diversas

formas, os abolicionistas também atuaram em tribunais na defesa de escravizados ou em campanhas contra a escravidão e lutaram por diversos momentos pelos direitos dos negros, embora também sofressem perseguições.

Figura 24: Abolicionistas



Fonte: Nossa Pátria (1917)

Esses abolicionistas, em diferentes abordagens, desempenharam papéis cruciais na transformação do panorama social e político do Brasil. O livro retrata a Abolição como equivalente ao progresso e a modernização na compreensão do pensamento brasileiro. Por sua vez, o autor destacou homens letrados, que assumiram posições institucionais de destaque naquele processo. Mais adiante, destacarei os “homens notáveis” desse período histórico, que aparecem no livro, ressaltando o vínculo entre os homens das letras e a cultura nacional.

Reitera-se que o século XIX foi apresentado pelo autor como o auge dessas transformações, com o surgimento de escolas primárias e, respectivamente, sua ampliação até o final do século XIX e início do XX. As exceções encontradas foram a ausência de instrução no período colonial como causa para a insustentável manutenção da corte portuguesa administrando a colônia; e a proibição das tipografias. Essas foram algumas das razões para o rompimento do Brasil com Portugal. Aos alunos, essa sequência de fatos narrados foi concluída com a sugestão republicana como o único caminho possível.

Ao se referir às primeiras escritas sobre a história do país, Rocha Pombo elencou cronologicamente os marcos relacionados à cultura nacional. As concepções de cultura e

instrução associadas à civilização somente aparecem na obra de Rocha Pombo relacionadas, ou pode-se dizer restritas, ao ensino formalizado, ou a escolarização, ou aos primeiros autores das literaturas de informação sobre o Brasil. As referências se resumiram aos momentos da síntese brasileira dedicadas a retratarem os avanços da cultura e da instrução nacionais.

No que nomeou “primeiro século” ou século XVI, Rocha Pombo se remeteu às crônicas e relatos de viajantes, como Gabriel Soares, Pero Magalhães Gandavo, e Fernão Cardim, bem como as cartas dos jesuítas, além dos diários de navegação. Essas foram as primeiras indicações de fontes históricas que também simbolizam as concepções de cultura pioneiras do Brasil. Ao resumir o que chamou de “cinco séculos da nossa história”. Entre os séculos XVI e XX em cada um se observou a manifestação cultural, seja através dos primeiros colégios; do surgimento de intelectuais nos grandes centros urbanos; aos homens notáveis das letras, das artes e da política no âmbito republicano; e à criação de escolas de ensino superior.

No que nomeou “segundo século”, em relação ao século XVII, o intelectual se referiu aos colégios dos padres em todas as capitanias, assim como aos seminários, retomando ao período de catequização dos indígenas e difusão da educação católica como a primeira do território.

Já no subtítulo “terceiro século”, em referência ao século XVIII, Rocha Pombo apresentou as Academias como referências de instrução e cultura, fazendo apontamentos tímidos sobre o surgimento do ensino superior. Na continuidade de sua compreensão de cultura, no “quarto século”, ou século XIX, ele se remeteu ao que chamou de “grande surto do espírito nacional” (Rocha Pombo, 1917, p. 160). A esse respeito, provoca o leitor para aderir à sua compreensão de que o movimento político em torno da República se tornou o apogeu da renovação brasileira.

Nesse sentido, enfatiza que o período compreendido entre 1870 e 1889 foi marcado pelo surgimento de “homens notáveis nas sciencias, nas letras, nas artes, na politica”, além de uma série de progressos urbanos, conferindo admiração e respeito ao Brasil no cenário estrangeiro. Para completar o que chamou de “surto” Rocha Pombo apresentou referências a uma elite intelectual, oriunda dos espaços onde se produziu e se difundiu conhecimentos restritos a uma pequena parcela da população. Tais referências foram compreendidas a partir da menção às escolas de instrução superior, construídas em quase todos os Estados, já no “quinto século”, entre 1900 e 1922 ou século XX (Rocha Pombo, 1917, p. 162). Assim, a

expressão “surto”, geralmente vinculada a ímpeto, aparecimento ou manifestação repentina, foi citada nas palavras de Rocha Pombo como referência ao final do século XIX, conferindo a ideia de fenômeno no campo do pensamento, que se espalhou por todo o país de forma generalizada.

Na sequência, entre os elementos que supostamente levaram o Brasil a alcançar a modernização, a Abolição foi considerada por Rocha Pombo como sinônimo de avanço da consciência da mentalidade brasileira. Diferentemente da narrativa adotada por outros autores, como Alberto de Assis - que destacou o feito da modernidade a uma abordagem de Ruy Barbosa-, em *Nossa Pátria* a extinção da escravidão assumiu um tom de redenção do Estado: “Na América do Sul já era a primeira, tanto pela sua civilização e riqueza, como pela sabedoria com que era governada” (Rocha Pombo, 1917, p. 188). Esse excerto foi extraído de uma parte do livro onde o autor justificou a Abolição como resultante da conscientização do Estado, mais especificamente durante o governo de Dom Pedro II, e de uma nação civilizada. Essa abordagem conferiu relevância ao papel de um monarca, considerado “sábio” perante os demais governantes estrangeiros. Da forma como o discurso foi construído sugere-se um olhar diferenciado ao monarca Pedro II - por suas qualidades - com a tradicional nobreza imperial.

Na transição entre Império e República, a Abolição se tornou uma entre um conjunto de grandes reformas que se sucederam, incluindo a preocupação do governo com a instrução pública. Segundo a análise de Pina (2009, p. 139), Rocha Pombo “acredita na regeneração das raças a partir da obra da cultura, logo, o desenvolvimento educacional e urbano do Brasil era necessário e urgente”. A esse respeito, Rocha Pombo assemelhou aspectos das artes, das ciências, assim como o surgimento da imprensa e de seus principais intelectuais. Foram feitas menções a Varnhagen, Machado de Assis, João Francisco Lisboa, Macedo, Alencar, Taunay, dentre outros. Esses fizeram parte da elaboração da História dita oficial do Brasil, bem como estiveram ligados ao IHGB, antes mesmo da chegada de Rocha Pombo ao instituto. Ao citá-los, Rocha Pombo sugere que se tratava de referências para aquele período e, assim, confere reconhecimento aos seus escritos. Novamente, segundo o autor, é possível verificar uma sequência de elementos situados ao final do século XIX que teriam conferido ao Brasil a consolidação de uma ordem civilizacional. A menção aos intelectuais acima não é mera coincidência. Tratava-se de enfatizar o papel daqueles que escreveram a História oficial narrada, além de inspirarem as gerações futuras de outros autores e intelectuais.

Na sequência de momentos históricos apresentados pelo livro se verifica a exposição de um avanço cultural, vinculado ao desenvolvimento da instrução. Essa relação entre cultura e civilização pode ser observada a partir do século XIX, haja vista ter sido o momento político de instalação de novo regime político no Brasil

É muito difícil distinguir esse novo senso secular de “civilização” de um senso igualmente secular de “cultura” como uma interpretação do desenvolvimento humano. Cada um deles foi uma ideia moderna no sentido de que ressaltou a capacidade humana não só de compreender, mas de construir uma ordem social humana (Williams, 1979, p. 22).

Assim, a partir do diálogo com Williams (1979) foi possível observar que para Rocha Pombo, a noção de instrução, educação e cultura estiveram associadas às etapas para serem conquistadas para se alcançar a civilização. A Abolição, bem como os “homens notáveis”, está entre esses exemplos. Ao que se pode depreender, o autor apresentou indícios que possibilitam acreditar que educação, instrução baseadas em culturas escritas eram armas fundamentais para se combater características primordiais contra o estado de natureza do homem primitivo. Ou seja, a compreensão de cultura do autor residia na autoridade do Estado, ou seja, nas fontes oficiais, na educação católica e na valorização de homens responsáveis por escrever a história do país, cuja moralidade surge como virtude patriótica, considerada sagrada por aqueles que sacrificam em prol da pátria e pela conservação de sua tradição.

Dito de outra forma, a compreensão de cultura do autor residia na autoridade da escrita da História oficial por homens vinculados ao IHGB e CPII, baseada em registros escritos, na educação católica baseada nos valores, na incorporação de sentimentos de pertencimento a nação em processo de formação, na adoção de símbolos e monumentos na nação e na defesa incontestável de derramar o sangue e sacrificar a própria vida em defesa da Pátria. Estas eram as recomendações do autor para combater a ignorância, a barbárie como forma de conquistar a modernidade e a civilização.

4.2.2 Concepções civilizatórias no livro *Vultos e datas do Brasil*

No livro *Vultos e datas do Brasil*, em toda a leitura de suas 377 páginas foram encontradas as seguintes expressões e suas recorrências: civilização (6); civilizado (1); civismo (12); cortesia (1); cultura (5); instrução (12); moral (15); e urbanidade (2). Como é possível observar, alguns destes também foram encontrados nos demais livros analisados, ainda que em frequências distintas em relação ao livro de Alberto de Assis. No próximo

quadro foram privilegiados os momentos em que esses enunciados aparecem no livro. A lista encontra-se em ordem alfabética, onde as expressões são seguidas, respectivamente, dos excertos e subtítulos ou capítulos. Após o quadro, são empreendidas discussões e interpretações sobre os dados apresentados.

Quadro 5: concepções civilizatórias em Vultos e datas do Brasil

Civilização; civilizado; civismo; cultura; cortesia; instrução, moral, moralidade; urbanidade		
Expressão similar	Trecho na obra	Parte do livro
Civilização	“[...] mas se me fôra dado lembrar, não esqueceria aqui, nesta primeira parte, as figuras de Nobrega e de Anchieta, evangelisadores destemidos do cristianismo, da civilização, entre os gentios [...]” p. XIII	A palavra do mestre
	“[...] a civilização humana assemelha-se em tudo ao homem: nasce chorando e chorando e soffrendo passa grande parte da infancia até que se educa e se robustece [...]” p. 101	História do Brasil de Visconde de Porto Seguro – Parte III – II Império
	“As Paulistas, Senhora, ainda que nascidas e educadas longe da civilização das côrtes [...]” p. 226	As paulistanas – Mulheres notáveis
	“E' pensamento, no começo, terem os homens quando combatiam, nós, usado uns adornos, e são os enfeites; alguns na propria pelle (chromodermia) — e são as tatuagens, para entre si estabelecerem diferenças. São usanças que ainda conservam os elementos afastados da civilização.” p. 244	A bandeira
	“Com o succeder das cruzadas, quando os guerreiros europeus se desencadearam contra o Oriente mussulmano, no embate de duas civilizações antagonicas pelo meio, pela raça e pela fé, então é que as bandeiras adquiriram uma importância até ahi desconhecida.” p. 246	A bandeira
	“E a civilização, por processos especiaes, assim como prolonga, por horas, a vida de um ente, augmentando-lhe, ipso facto, o soffrimento, conserva embalsamado, é verdade que não com a perfeição dos antecedentes, os mortos queridos das familias abastadas, das nacionalidades reverentes.” p. 342	Datas nacionais – 2 de Novembro

Civilizado	“1866 — Volta ao Parlamento a questão do Elemento servil. Não era sem tempo: unicamente o Brasil, dos paizes civilizados, possuia tão negra mancha.” p. 314	Datas nacionais – 13 de Maio de 1888
Civismo	“[...] em se tratando de datas nacionaes, daquellas que o poder legislativo assim entendeu e o executivo sancionou, fazendo-as dignas do nosso respeito e do nosso tributo de civismo, ellas aparecem em todo o seu cortejo de gloria e de honra”. p. XVIII	Razões deste livro
	“Pertencendo a varias ordens e dignidades, cousas que servem de enfeites mas não dão civismo e caracter a ninguem, era o Cons. João Alfredo no seu tempo, como o foi depois, o typo de um homem digno.” p. 111	João Alfredo – Parte III – II Império
	“Era que Silveira Martins passava e ainda hoje, por ser “o maior tribuno brasileiro no parlamento e um dos maiores nos comicios populares: tinha os impetos e os arrojios do civismo e da coragem.” p. 114	Gaspar da Silveira Martins – Parte III – II Império
	“O Apostolo do Civismo e um dos maiores esteios da Republica Brasileira, em todos os tempos”. p. 160	Ruy Barbosa - Parte IV – Período Republicano
	“A Gazeta da Tarde, seu baluarte, guarda no archivo das suas glorias, hoje, uma serie de lições de civismo, que é toda a doutrina sahida da penna do grande mestre.” p. 183	José do Patrocínio - Parte IV – Período Republicano
	“Placido de Castro que vive triumphante nas paginas da Historia Nacional, deve existir no coração de todos os brasileiros, como modelo do civismo, que elle bem q foi.” p. 193	Placido de Castro - Parte IV – Período Republicano
	“[...] como se não bastassem taes credenciaes, foi ainda o poeta o alevantador do civismo, fazendo-se romeiro duma pregação evangelica em favor da instrucção militar, querendo o Brasil uno e forte, não para espantallo de alguém e sim para defesa do grande thesouro que os nossos avoengos nos legaram, e que nos assiste o dever de conservá-lo integro.” p. 194	Olavo Bilac - Parte IV – Período Republicano
	“Patriota ardoroso tornou-se um dos pioneiros do civismo, creando e presidindo a “Liga da Defesa Nacional”, que tão bons e assignalaveis serviços tem prestado á causa do Brasil.” p. 206	Pedro Lessa - Parte IV – Período Republicano
	“Os seus discursos e orientações, paginas sagradas, evangelhos de civismo, que a angustia de espaço não consente no momento transcrevê-los, são peças obrigatorias do histórico da jornada que termina em 13 de Maio de 1888.” p. 317	Datas Nacionais

Cortesia	“[...] por ter o Brasil protestado pela falta de cortesia com que era tratado pela terra de Lopez, não guardou o governo a urbanidade precisa para com o paiz amigo.” p. 101 – 102	Visconde de Porto Seguro– Parte III – II Império
Cultura	“De cultura intellectual feita em Coimbra, onde se diplomou em mathematica, philosophia e direito, entrando para a magistratura exerceu varios cargos desta nas relações da Bahia e do Porto.” p. 32	Marquês de Inhambupe - Parte II - Império
	“Mont'Alverne, foi um dos maiores oradores sacros do Brasil, de par com vasta cultura philosophica, de que era possuidor.” p. 50	Frei Francisco de Mont'Alverne Parte II - Império
	“Tambem um adversario terrivel, pois, dispondo de solida cultura e de grande talento, conhecia em todos os seus segredos as difficuldades da tribuna parlamentar e das columnas da imprensa”. P. 80	Visconde de Inhomirim- Parte III – II Império
	“[...] Dr. Bernardino de Souza: Recebi consternado a noticia dolorosa do passamento do Professor Ernesto Carneiro, meu sabio Mestre, Mestre de tantas gerações, grande luzeiro que se apaga nos cimos da cultura nacional. A sua familia, á mocidade, á Bahia, ao Paiz me associo de coração no Juto e nos pesames, que tambem recebo commovido. - Ruy Barbosa.” p. 201	Dr. Ernesto Carneiro Ribeiro – Parte IV – Período Republicano
	“Ensinando e advogando, estava já de nome feito pelo seu talento, cultura e caracter, quando em 1907 foi nomeado pelo então presidente da Republica, Dr, Affonso Penna, para o cargo de Ministro do Supremo Tribunal Federal, logar em que a morte o encontrou.” p. 205	Pedro Augusto Carneiro Lessa– Parte IV – Período Republicano
Instrução	“A instrucção publica e as musas tiveram em Francisco Octaviano um grande trabalhador, especialmente a ultima, onde gosa, o grande brasileiro, de justo renome.” p. 108	Cons. Francisco Octaviano de Almeida Rosa - Parte III – II Império
	“Como inspector geral da instrucção publica muito fez em beneficio da mesma, augmentando-a, e mandando publicar os principaes trabalhos das ultimas conquistas pedagogicas nos paizes cultos.” p. 122	Barão Homem de Mello- Parte III – II Império
	“Dedicando-se ao commercio e depois á advocacia, viu-se escolhido pelo governo central, afim de recolher documentos para a historia de instrucção, nas provincias do norte.” p. 138	Antonio Gonçalves Dias- Parte III – II Império
	“Num paiz, onde ainda hoje a instrucção é um mytho, o nome do Barão de Macahubas apparece, a todos nós, como um exemplo digno de imitação em prol da base de uma nacionalidade joven e prospera como é o Brasil.” p. 146	Barão de Macahubas — Dr. Abilio Cesar Borges - Parte III – II Império

Moral/e moralidade	“Não acceitando o projecto da constituição de Pedro I, Caneca prega a resistencia e dahi a lucta. A nota predominante de seu temperamento moral era o patriotismo.” p. 20	Frei Caneca – Parte I – Período Colonial
	“O marquês de Maricá occupa na historia nacional logar de extraordinario destaque, especialmente para a mocidade, pelo papel de moralista que elle o foi [...] Quando um povo não acredita na probidade, a immoralidade é geral”. p. 40	Marquês de Maricá - Parte II – Império
	“As Paulistas, Senhora, ainda que nascidas e educadas longe da civilisação das côrtes, tem comtudo a nobre ambição de circularem o throno de V. Majestade Imperial, e com seus candidos peitos formarem nova muralha em defeza de sua Augusta Pessoa, mas não podendo realizar tão brioso projecto, ellas protestão e jurão á face do mundo todo não interromper o costume de educar seus filhos na moral santa, no amor ao soberano, e á patria, na coragem e nas mais virtudes sociaes, ellas lhes irão desde a tenra idade fortificando os debeis braços com que um dia defenderão o augusto throno da casa de Bragança no Imperio do Brasil.” p. 226	As paulistanas – Brasileiras notáveis
	“Creada nos principios da sciência de governar os povos e naquella da sã moralidade e de religião [...]” p. 239	Isabel, A Redemptora ⁴⁴ – Brasileiras notáveis
	“Por isso, “os mortos vão depressa“... quando as suas obras não ficarem celebradas na memoria da Historia, e não for possivel, por haverem se desgastados os seus traços, reconstruir a physionomia moral de cada um, dar-lhes o sopro de vida na taciturnidade do nada onde desapareceram, fazel-os em summa, viver na epoca em que vivemos — afim de nos ensinar a polir o crystal do character, a acepillar o diamante da intelligencia, a encher de perfumes a ambula do coração.” p. 342-343	Datas nacionais – 2 de Novembro
Urbanidade	“De facto elle a merecia: é o exemplo da perseverança e da urbanidade incorrigíveis [...]” p. 181	Quintino Bocayuva —Parte IV – Período Republicano

Fonte: Quadro elaborado pela autora

⁴⁴A expressão “redemptora” em referência à princesa Isabel foi justificada em nota de rodapé na obra *Vultos e datas do Brasil* em razão do falecimento da princesa quando este livro estava no prelo.

O que distinguiria o Brasil como país civilizado das demais nações nas primeiras décadas do século XX? Algumas páginas de Alberto de Assis foram direcionadas aos professores a fim de que a mocidade da Bahia fosse instruída acerca dos homens destemidos e dos fatos que levassem à conservação da história nacional. Ao justificar as razões de sua obra, o livro pretendia estimular o tributo ao civismo, a partir da exposição das principais datas estaduais e nacionais e dos “vultos” históricos em referência aos sujeitos da história brasileira.

A começar por sua compreensão em torno de civilização, há expressões no livro que sugerem o sacrifício e o aspecto missionário como parte da função de civilizar. O professor assemelhou o desenvolvimento da civilização à trajetória da vida dos indivíduos, da infância até a maturidade, partindo de uma compreensão evolutiva. Por sua vez, o que seria o primeiro estágio da civilização, associado à infância, implica na necessidade de cuidado, orientação e proteção. Essa analogia, por sua vez, leva o leitor a indagar quem protege e quem precisa desse cuidado, quem são os civilizadores e quem precisa ser civilizado.

Sua concepção em torno de civismo gira em torno da celebração pública das grandes realizações e conquistas. A rememoração de fatos, datas e personagens históricos pretendeu levar os leitores a preservarem a identidade coletiva, reforçando os valores e símbolos partilhados no e pelo território nacional. A transmissão dessas narrativas históricas foi acompanhada de um impulso pela interação social e pelo rito de celebrar a reputação, o prestígio e reconhecimento brasileiros. Para isso, expressões de civismo foram observadas em muitos momentos da obra, como no subtítulo “Razões deste livro” em referência aos exemplos de homens da metade do século XIX e do período republicano. Alguns desses foram: Conselheiro João Alfredo; Gaspar da Silveira Martins, Ruy Barbosa; José do Patrocínio; Plácido de Castro; Olavo Bilac e Pedro Lessa. José Carlos do Patrocínio, jornalista e abolicionista, foi destacado por suas lições de civismo, que diziam respeito aos ensinamentos e experiências deixadas por ele, que ficou conhecido como “Zé do pato” pelo povo e atuou em favor do “elemento captivo” (Assis, 1922, p. 184). Essa ênfase, em especial, destaca a representação de um homem negro, republicano, militante da causa abolicionista, que teceu redes de sociabilidade através das associações onde esteve inserido.

Na luta pela abolição, ainda que não houvesse ênfase sobre as manifestações de resistência, o autor destacou que a civilização brasileira possuía um elemento do qual não deveria se orgulhar e registrou críticas sobre como as legislações anteriores tiveram pouco efeito em suas “tentativas” de minar o tráfico e a escravização dos negros: “se fôr olhada a

longevidade do negro não ha motivo senão para applausos de semelhante conquista, mui especialmente quando o senhorio empregava dinheiro e posição para annullar o trabalho do elemento abolicionista (Assis, 1922, p. 316).

Alguns personagens foram citados por Alberto de Assis, embora se verificasse uma ênfase no papel desenvolvido por Ruy Barbosa, cujos discursos foram chamados “evangelhos de civismo” (Assis, 1922, p. 317). Os impressos publicados por Ruy Barbosa ecoaram pelos jornais do país em defesa do fim da escravidão. Além desse, estiveram: Joaquim Nabuco, Coelho Netto, José do Patrocínio, Olavo Bilac, Ferreira de Araujo, Luiz Gama, Eduardo Prado, Visconde do Rio Branco, Marquês de São Vicente, Castro Alves, Eusebio de Queiroz e outros, demonstrando assim que o movimento abolicionista já havia ganhado força entre os intelectuais e sujeitos vinculados ao governo. A escrita de Alberto de Assis foi perpassada pelos homens considerados importantes sujeitos com encargos no Império, especialmente no contexto da abolição, como o Conselheiro João Alfredo Corrêa D’Oliveira, um pernambucano, “typo de um homem digno”, cabendo a seu ministério a assinatura da Lei Áurea, ou a “reforma do elemento servil”. A esse respeito, é importante observar que o autor deu destaque a um membro do movimento abolicionista, que enfrentou a complexidade de uma trajetória intelectual marcada pela origem étnica - mãe negra -, e atuação profissional como ativista político, que foi para a Europa como delegado durante a Confederação abolicionista.

Especificamente na Bahia o autor destacou que na luta abolicionista em defesa de uma “raça redimida” despontaram-se os seguintes nomes: “Ferreira Menezes, Antonio Bento, Eduardo Carigé, Cincinnato Franca, Luiz Anselmo da Fonseca, Frederico Lisbôa, Frederico Marinho, Pamphilo Santa Cruz” (Assis, 1922, p. 321). Ainda que se trate de sujeitos cujas origens e trajetórias foram bastante distintas, a ênfase dada por Alberto de Assis permite compreender a atuação de sujeitos mais próximos da realidade a ser conhecida pelos leitores do livro.

O professor Alberto de Assis, que também era um homem negro, conhecia de perto os impactos no seu estado das lutas pelo fim da escravidão nas primeiras décadas republicanas. Os dados apresentados na segunda seção desta pesquisa, para além das lacunas, representam o modo como a população negra e mestiça ficou desamparada e teve que encontrar outras estratégias, tanto para ter acesso às escolas, como para assegurar seus direitos sociais. Assim, destaca-se que a respeito da participação de sujeitos baianos na luta pela abolição, o professor

Alberto de Assis teve outras leituras de civismo e de civilidade se comparado aos demais autores analisados nesta pesquisa.

Acerca do longo período da escravidão, a expressão “mancha” foi utilizada como forma simbólica em referência aos efeitos da escravidão na história nacional e ao descrédito brasileiro por ser o último país a extingui-la: “apenas o Brasil, entre os países civilizados, mantinha negra mancha”, se referindo à escravização dos negros (Assis, 1922, p. 314). As expressões utilizadas pelo autor evocam uma crítica implícita ressaltando a contradição entre a imagem de um país que, de alguma forma, fazia parte do conjunto de nações civilizadas, enquanto mantinha a instituição da escravidão.

Entre os abolicionistas citados por Alberto de Assis, Olavo Bilac foi considerado “alevantador do civismo”, além de poeta e patriota

[...] romeiro duma pregação evangélica em favor da instrução militar, querendo o Brasil uno e forte, não para espantinho de alguém e sim para defesa do grande thesouro que os nossos avoengos nos legaram, e que nos assiste o dever de conservá-lo integro. É de hontem a pregação do novo Eremita, na cruzada em beneficio da defesa nacional (Assis, 1922, p. 194).

A conexão entre militarismo, nacionalismo, cruzada e instrução sugere um aspecto missionário desempenhado em favor da pátria, nas palavras de Alberto de Assis ao se referir a Olavo Bilac, revelando tentativas de acenar para concepções de unidade e valorização do coletivo. Houve por parte do autor do livro a indicação de uma peregrinação missionária, a partir da forte relação entre religiosidade e política, sugerindo que Bilac evocava em seus discursos a mescla de elementos patrióticos em defesa da instrução militarizada. A estratégia discursiva adotada por Alberto de Assis, quando apela aos valores de unidade e força nacional, busca o fortalecimento da nação, recomendando a valorização da herança cultural transmitida pelas gerações anteriores. Os elementos que compõem o discurso da defesa de um legado nacional parecem almejar os moldes de uma identidade inspirada no senso de dever em relação à preservação.

Considerando que civismo e moral foram as expressões mais recorrentes em toda a obra, identificou-se que os significados que o autor lhes confere, tanto se assemelham, como se confundem em determinados momentos quando são associadas a gestos de solidariedade e de amor ao próximo. A possível apropriação dos leitores acerca dessas expressões poderia endossar a participação cidadã e o comprometimento com o bem comum, que ressoavam

como elementos necessários para a formação de uma sociedade mais justa e equânime baseados nas causas da pátria.

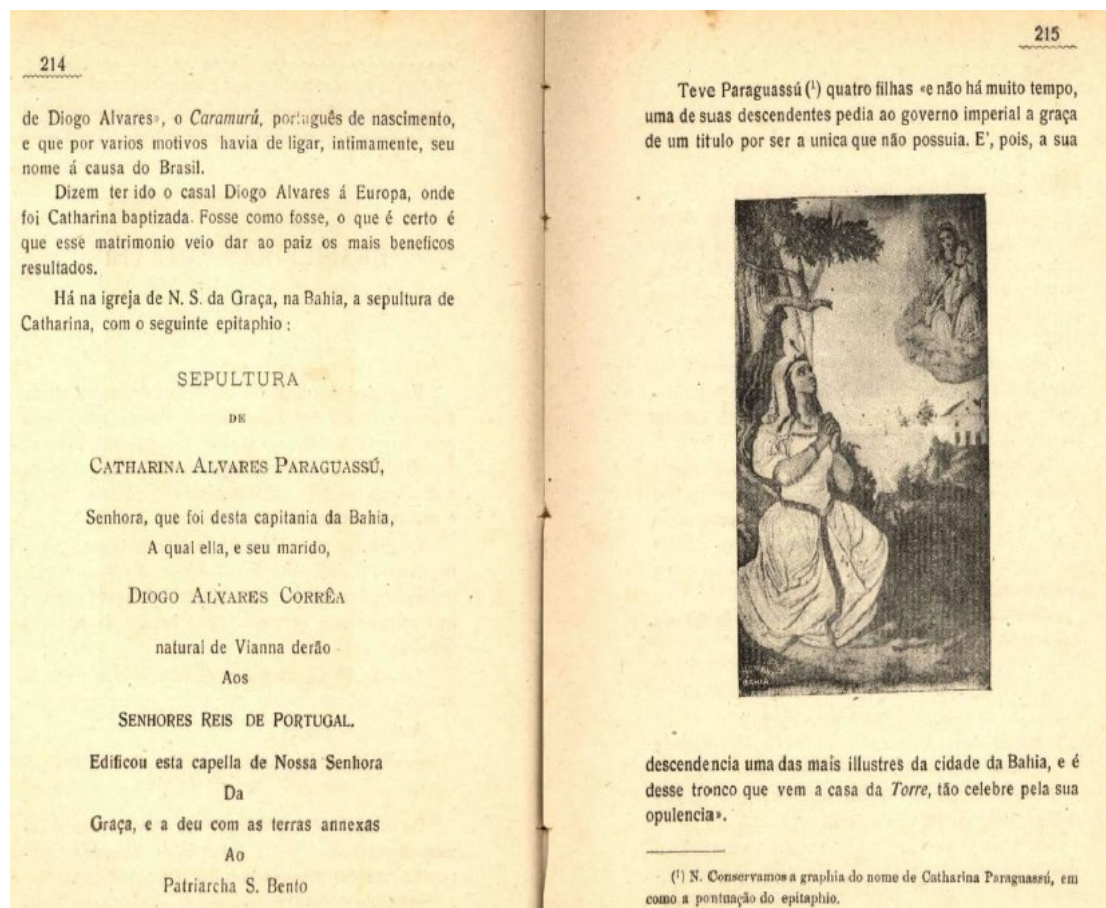
Ao que pareceu ser uma condecoração, Rui Barbosa foi chamado de “apóstolo do civismo”, na primeira representação heroica retratada no livro de Alberto de Assis, que o destacou como “a mais lídima personificação da Pátria brasileira”. Sua imagem foi apresentada na seção anterior. Aqui se verifica uma alusão entre a tradição cristã e os valores morais do início do século XX que objetivava erradicar as individualidades e diferenças e contrapô-las ao coletivo. Na mesma direção, para dar exemplos a respeito de moral e moralidade, o autor convoca as personalidades de: Frei Caneca, Princesa Isabel, o marquês de Maricá, as paulistanas, consideradas brasileiras notáveis. Todos esses exemplos atuaram em frentes políticas e sociais desde o período colonial até o fim do Império.

Requer-se uma atenção especial no caso dessas “brasileiras notáveis”, que assumiram espaço em *Vultos e datas do Brasil*. Na parte V do livro, houve um trecho dedicado às brasileiras consideradas célebres, entre elas, estavam: Catharina Paraguassú; Clara Camarão; As pernambucanas na Guerra contra os Hollandêses; Maria de Souza; Rosa de Siqueira; A mulher bahiana e a Independência nacional; Maria Quitéria; As freiras da Soledade; As paulistas, Rosa da Fonseca, Ludovina Porto Carneiro; Annita Garibaldi; Anna Nery; Theresa Christina. Alberto de Assis destinou parte da obra a abordar as mulheres, figuras exemplares e heroicas em função de educar aos jovens patrícios, sobre quem pesaria a responsabilidade do Brasil de amanhã. Segue o excerto em referência “as paulistanas”

[...] ainda que nascidas e educadas longe da civilização das côrtes, tem comtudo a nobre ambição de circularem o throno de V. Majestade Imperial, e com seus candidos peitos formarem nova muralha em defeza de sua Augusta Pessoa, mas não podendo realizar tão brioso projecto, ellas protestão e jurão á face do mundo todo não interromper o costume de educar seus filhos na moral santa, no amor ao soberano, e á patria, na coragem e nas mais virtudes sociaes, ellas lhes irão desde a tenra idade fortificando os debeis braços com que um dia defenderão o augusto throno da casa de Bragança no Imperio do Brasil (Assis, 1922, p. 226).

Ou seja, o excerto trata sobre a coragem feminina em educar os filhos sobre a perspectiva da moralidade cristã como uma virtude. Assim, somados aos demais exemplos em referência às mulheres, o livro pareceu ensinar aos alunos exemplos que serviram ao Brasil de modo que seu heroísmo fosse reproduzido entre aquela geração de leitores.

Figura 25: Catharina Álvares Paraguassú



Fonte: Vultos e datas do Brasil (1922)

A representação de Catharina Álvares Paraguassú – reforçado o nome em português – indica a relação entre portugueses e indígenas em uma dinâmica de assimilação naturalizada, que se tornou amplamente utilizada, sem considerar as violências da colonização. Na imagem, essa assimilação também é sugerida a partir das vestimentas e do culto ao catolicismo, a partir do modo como Paraguassú parece rogar a uma santidade. Na sequência, as páginas seguintes dedicadas a abordar as histórias de outras mulheres sugerem o papel feminino ao lado na exaltação da “mulher typo, que deve ser imitada para felicidade da Família e engrandecimento da Patria” (Assis, 1922, p. 213). O autor também recorreu às espartanas, bem como à Cornélia, a romana, mãe dos gracos. Essas alusões simulam instruções de como a mulher deveria se comportar nas esferas social e privada como parte da ordem pública e do processo civilizador.

Ocorre que nas menções às mulheres heroicas, observaram-se as figuras dos companheiros, sempre mencionados ao lado. Ou seja, há uma alusão intrínseca à

responsabilidade pela família atribuída às mulheres no livro: Clara Camarão teria lutado contra os holandeses, “[...] sempre ao lado de seu esposo e da mesma raça Antonio Felipe Camarão”, marchando sobre o comando de Henrique Dias, “com seus negros e com seus índios, e ella com sua legião feminina” (Assis, 1922, p. 216). Segundo as palavras de Alberto de Assis, o amor à pátria e a fidelidade conjugal eram exemplos de virtude que povoaram as lutas cívicas dessas mulheres, isto é, as lutas pelas causas do povo em prol da pátria. A virtude foi uma conduta retratada e fortemente reiterada no livro, sendo uma vantagem compatível com a boa ordem almejada. Do contrário, não eram mulheres estimadas e não serviriam como exemplo para o país.

É interessante notar como a família e as bandeiras estão simbolicamente relacionadas em Alberto de Assis. Tanto as famílias como as bandeiras deveriam ser respeitadas, pois representavam um povo, seus costumes e valores, além de possuir caráter universal, seja para os momentos bons ou ruins. Foi a partir dessa alusão que o autor distinguiu os civilizados dos não civilizados, uma vez que os homens nus, afastados da civilização, utilizavam as tatuagens na própria pele para estabelecer diferenças durante os combates. Já a bandeira se tornou simbolicamente um item de autoridade na representação máxima dos povos, um sentimento que, assim como os hinos, lembram o dever de todos para com o Brasil, segundo a narrativa. A esse respeito, Chartier (2010, p. 26) comenta que essas representações possuem “uma energia própria que convence de que o mundo, ou o passado, é realmente aquilo que dizem que é”. Nessa direção, a bandeira assume a classificação de elemento material e simbólico que encarna a garantia da nacionalidade, além de produzir e reproduzir a caracterização da sociedade brasileira.

Assim como a bandeira e o hino, as datas nacionais foram determinadas no período republicano a fim de exaltar a nacionalidade, isto é, um “conjunto de famílias” nas palavras de Alberto de Assis (1922). A menção à família se remete a uma instituição que, inicialmente, deveria preparar seus filhos a partir de atitudes selecionadas e de habilidades necessárias para as relações sociais em uma ordem social. Logo, o ambiente familiar era considerado um espaço primordial para a construção de ideais comuns a serem compartilhadas antes mesmo da inserção dos sujeitos nos espaços escolares. O autor divide a sociedade dos anos 1920 entre “pacifistas e guerreiros”, reitera a necessidade de fortificação daquela geração em prol de um mesmo ideal, e faz um convite à juventude leitora de sua obra: “Que papel representa na sociedade uma família desunida?!... Trabalhem, portanto, jovens brasileiros, pela Paz!”

(Assis, 1922, p. 278). De tempos em tempos, segundo ele, havia elementos discordantes das pátrias, bem como nas famílias. Essa associação entre nacionalismo e família pôde ser verificada e reiterada em outros momentos do livro no sentido de endossar a união popular em prol de uma causa comum, ou afastar confrontos entre civis. No contexto em que o livro foi publicado, as possíveis fragilidades e desigualdades internas, bem como os efeitos da Primeira Guerra, já demonstravam a necessidade de fortalecimento civil.

Para estimular o espírito da harmonia e da unidade, a fim de evitar má conduta ou confrontos, o autor exemplifica o que na contemporaneidade se compreende por relações diplomáticas, reduzindo as tensões entre as interações, seja entre pessoas, grupos ou nações. Já na ausência da cortesia e da urbanidade, ou uma vez em que elas deixam de ser preservadas, o desrespeito e a hostilidade podem prejudicar as relações e cooperações. Ao exemplificar os sentidos de cortesia, Alberto de Assis (1922, p. 102) mencionou a atuação do Visconde de Porto Seguro em sua atuação na Guerra do Paraguai contra Lopez: “Do Paraguay retirou-se sem licença do seu governo por ver a crueldade com que o dictador Lopez, o velho, tratava os seus subordinados e a miseria a que o mesmo dictador reduzia aquelle paiz”. Assim, a narrativa justificou a ação brasileira e sua violência, ainda que sem mencioná-la de forma explícita. Enquanto Visconde de Porto Seguro precisou agir em razão da ausência da cortesia, Quintino Bocayuva foi aquele representado como “exemplo da perseverança e da urbanidade incorrigíveis” mediante uma atuação na difusão de ideias sobre a República (Assis, 1922, p. 181). O então jornalista foi caracterizado em uma carreira honesta, sem “vulgaridades”, em razão de suas negociações pacíficas com a Argentina no conturbado início republicano, o que lhe rendeu o título de “príncipe da Imprensa” e “campeão das santas causas do interesse colectivo” (Assis, 1922, p. 182). Nesse sentido, Alberto de Assis notabilizou entre suas concepções a urbanidade como sinônimo de civilidade nas relações da vida política, estimulando os exemplos de conduta em prol da constituição da ordem civil.

Considerando que Alberto de Assis atuou em diversas esferas da escolarização na Bahia dos anos 1920, no combate ao analfabetismo, seu livro escolar pode ser considerado um dos objetos cívico-literários entre as causas em defesa da mocidade patriota

Sêde felizes! Mas prefiro dizer-vos: Sêde energicos; tende confiança em vós mesmos! Sêde justos; collocae sempre o sentimento de justiça acima do vosso amor proprio! Sêde modestos! Não acrediteis que o vosso esforço isolado possa tudo fazer, e considera-vos apenas como parcellas valiosas, mas não omnipotentes, da communhão, porque só o trabalho commum é forte e invencível! E sede tolerantes: quando em consciencia vos julgardes ao lado da boa causa e da justiça, defendei sem vacillação as vossas ideias,

mas não maltrateis as opiniões alheias, porque muitas vezes um só minuto de tolerancia e de cordura é mais efficaz do que todo um seculo de brutalidade e violência! E trabalhae, trabalhe sem repouso, sem desfalecimento, em bem da vossa terra e da vossa gente! (Bilac *apud* Assis, 1922, p. 195-196).

Alberto de Assis recorre à citação de um trecho do texto “Instrução e Patriotismo”, de Bilac em seu livro *Conferências Literárias* para indicar uma preocupação com o bem-estar e o progresso, estimulando o poder da ação individual e coletiva pela transformação social. Assim como demonstrado na seção anterior, o referido texto de Bilac apresenta considerações e finalidades esperadas para a educação primária, ressaltando-se o dever patriota. Portanto, as reiteradas referências sugerem que Alberto de Assis se identificava com aquele autor ao transmitir parte de suas concepções aos professores e ao público infante-juvenil. Entre essas concepções civilizatórias partilhadas, verifica-se a ênfase na comunhão e no trabalho conjunto, sugerindo que a força do esforço coletivo deve prevalecer, mesmo em casos de opiniões diferentes e até mesmo contrárias. Em resumo, o trecho referencia valores que se mostram indispensáveis, tais como cooperação, justiça e tolerância, percebidos como essenciais para o pleno funcionamento de uma sociedade fundamentada na igualdade.

4.2.3 Concepções civilizatórias no livro *História da Bahia*

Por fim, no terceiro e último livro analisado, *História da Bahia*, em suas 204 páginas, foram encontradas as seguintes expressões e suas recorrências: civilização (1); civilizado (1); civismo (1); cultura (4); instrução (3) e moral (5). Considerando essas evidências, o quadro a seguir, enfatiza as associações que mais se relacionam com as concepções civilizatórias expressadas no livro. As expressões foram lançadas em ordem alfabética e estão acompanhadas dos trechos de onde foram retiradas, seguidas das partes do livro, ou seja, subtítulos ou capítulos. As análises realizadas após o quadro não seguem o mesmo ordenamento, mas estabelecem aproximações entre as concepções do autor e discussões a respeito.

Quadro 6: concepções civilizatórias em História da Bahia

Civilização; civilizado; civismo; cultura; instrução, moral		
Expressão similar	Trecho na obra	Parte do livro
Civilização	“[...] facilitando o descobrimento de uma amplíssima secção do território e se constituindo centro de fixação dos bandeirantes, passou a ser a estrada commum e o ponto de apoio da civilização nordestina.” p. 81	Entradas e bandeiras bahianas
Civilizado	“Mas a sciencia official, baseada cégamente na interpretação literal da Biblia e na geographia dos arabes, negava intransigentemente a possibilidade de semelhantes descobertas. A configuração do planeta variava para cada theoria, que lhe dava differente modelo geométrico; porem concordavam gealmente em que a Terra era de uma só face e não tinham antipodas os homens civilizados.” p. 12	O descobrimento
Civismo	“[...] a par da exposição de acontecimentos, ha a insinuação do civismo.” p. 3	Carta aos professores
Cultura	“Os conspiradores, aqui, estavam ao par da cultura literaria franceza e citavam com entusiasmo os autores revolucionarios. Por esse tempo, um elemento outro de grande valia para os ideaes nativistas, veio auxiliar os bons brasileiros que queriam conduzir a pátria ao concerto das nações. Era a maçonaria.” p. 109	Vésperas da revolução
	“No I, II e III seculos, a cultura literaria na Bahia era portuguesa, nacional, estreita, e tinha diante de si os modelos inalteraveis e desacreditados, dos classicos gregos e romanos. Por isso, os themas eram artificiaes e preciosos, sem vida, sem originalidade, sem encanto [...]” p. 120-121	Sciencias, letras e artes na colonia
Instrução	“[...] Espirito adiantado e culto, também á instrucção protegeu D. Rodrigo José de Menezes, que fez questão cursassem os seus filhos uma aula publica, como os demais meninos da terra.” p. 107	D. Rodrigo José de Menezes
	“Os jesuitas introduziram no Brasil o ensino primario. Foram os seis padres vindos com Thomé de Souza que iniciaram, na colonia, a instrucção popular. E o primeiro collegio teve-o a Bahia, com aulas para os jovens indios («columins») e rapazes, de leitura e escripta, religião, theologia, rudimentos de sciencias.” p. 110	Sciencias, letras e artes na colonia

Moral/moralmente	“A Idea e o sentimento de dever patriotico não podem ausentar-se dos manuaes escolares. Faltariam estes então ao seu fim principal: a educação moral.” p. 3	Carta aos professores
	“A mocidade bahiana interessa em primeiro logar os grandes bahianos. Descrevemo-lhes a largo traço da physionômia moral.” p. 3	Carta aos professores
	“I- unidade geographica e diversidade racial: crise de adaptação, profundo disequilíbrio moral, sociedade instavel em moldes acatholicos, conflicto de tendencias individuaes num meio natural novo e incomprehendido.” (em referência as conclusões do livro) p. 05	Carta aos professores
	“E não faziam apenas gente letrada: juntamente com as sciencias ensinavam educação moral e cívica e cultura physica. Preparavam, assim, eruditos, cidadãos e homens.” (em referência aos jesuítas) p. 111	Sciencias, letras e artes na colonia
	“Se o brasileiro, hoje, não se confunde moralmente com o europeu, nem com qualquer dos outros antepassados, isso deve a conjugação íntima, á mescla, à alliança de sangue, entre o branco, o indio e o preto.” p. 28	Tráfico de escravos

Fonte: Quadro elaborado pela autora

Ao fazer alusão ao dever patriótico, Calmon o fez assinalando referências à catequese, doutrinação de caráter cristão e católico. Há uma expressão de ordenamento das práticas baseada no pensamento cristão, que se repercute na concepção de educação para esse autor. Por conseguinte, as concepções de moralidade e instrução são, inicialmente, relacionadas aos padres jesuítas, que “introduziram no Brasil o ensino primário” e iniciaram a “instrução popular” na Bahia (Calmon, 1927, p. 110). A esse respeito, é importante sinalizar que as concepções de moralidade associadas às práticas culturais a partir de uma perspectiva cristã poderão ser observadas também em outros momentos do livro.

O autor afirmava aos professores e alunos que o dever em prol da pátria, era tão relevante quanto os saberes históricos a serem difundidos por aqueles livros escolares, incluindo seu livro: “A história nacional é um catecismo: sob a aparência venerável de uma longa crônica, incute e propaga os princípios que fizeram grandes os heróis” (Calmon, 1927, p. 03). Afirmando ser a história nacional um “catecismo” - publicação que informa sobre os princípios fundamentais da religião católica-, o intelectual estimula os alunos a tomarem o uso

desta prática leitora como um exemplo a ser seguido, isto é, estabelecendo ligações entre a sacralidade de princípios religiosos com leituras para o ensino de História da Bahia.

Ao analisar o discurso de Pedro Calmon no início do livro, se destacam as intenções esperadas para o uso de sua “obrinha” destinada a adolescentes buscando deixá-los a par da exposição de acontecimentos que podem promover “a insinuação do civismo” (Calmon, 1927, p. 03). Com esse enunciado, o autor expõe a adoção de métodos e linguagens adequados ao público das primeiras classes, pretendendo estimular a construção de uma sociedade civilizada. O autor comunica uma visão educacional que busca ir além dos conteúdos acadêmicos e despertar o caráter dos alunos para a responsabilidade cívica. Na leitura atenta do trecho inicial do livro é possível observar que para Calmon há uma condição *sine qua non* entre ensino, moralidade e civismo, tendendo ao desenvolvimento de uma mentalidade compartilhada entre os leitores.

No paratexto intitulado “Carta aos professores” o autor se encarrega de instruí-los acerca da moralidade, recomendando aos professores primários que a função de educar deve em primeiro lugar partir dos exemplos de personagens da Bahia. A preocupação de Calmon com a educação moral, que é a mais citada dentre as demais concepções civilizatórias, pode justificar a recorrência dessa expressão ao longo da obra. Nessa perspectiva, são apresentados os exemplos do momento brasileiro de desequilíbrio moral e outro de uma sociedade letrada, segundo o autor. O primeiro exemplo foi apresentado entre as conclusões adiantadas ainda no início do livro, em alusão à mestiçagem e à ausência de uma cultura pautada nos princípios católicos, em referência às crenças indígenas anteriores ao processo da evangelização e instrução católica jesuíta. O segundo exemplo gira em torno da instrução, reduzida ao período colonial e aos jesuítas.

Calmon demonstra ter sido até aquele momento o único modelo pedagógico utilizado através dos métodos do Ratio Studiorum, em referência aos moldes catequéticos de educação cívica e moral dos jesuítas até sua expulsão por Marquês de Pombal, em 1757. Assim se formaram “os grandes vultos da colônia, heróis, sábios, administradores”, segundo a exposição do autor (Calmon, 1927, p. 111). Ou seja, o autor está justificando que a educação jesuíta representou uma padronização no modo de ensinar valores e conhecimentos necessários à formação de cidadãos em prol da ordem pública para as questões nacionais. O que o livro não deixa claro é que essa narrativa se contrastava com a realidade da história da

educação brasileira, uma vez que a “instrução popular” atendia a um número ínfimo da população.

A forma como o ensino jesuíta está retratado em *História da Bahia* sugere uma benfeitoria aos indígenas, que, segundo o livro, estavam constantemente envolvidos em conflitos: “[...] o capitão Alvaro Rodrigues, morador de Cachoeira, que educou uma índia daquela nação e fel-a convencer os seus parentes de que os brancos não lhes queriam levar a exterminação, senão a amizade e a paz” (Calmon, 1927, p. 60). O excerto assinala que um homem branco teria educado a uma indígena, logo, houve uma pretensão de estabelecer relações pacíficas, ou até mesmo alianças entre colonizadores e colonizados. A mensagem de “amizade” e “paz” transmitida pelo livro suaviza o processo de assimilação cultural e a imposição de europeus sobre indígenas através da exploração das terras brasileiras. Esta citação pode revelar a valorização dos administradores e de sua sabedoria, virtude incomum e restrita a poucos no livro. Aqui também destaco a finura do traço da erudição, aspecto de uma educação dos homens que dirigiram o país ou que participaram de sua administração. Com isso, foram dotados de hábitos e modos de falar que os prepararam para o trato social e da polidez para com os demais.

Na sequência à citação, há referências ao “gentio aymoré”, indígena retratado como feroz, que habitava a região de Porto Seguro e Ilhéus em uma passagem do livro que menciona a descoberta das minas na região do rio Paraguassú. Não seria demais lembrar que o início do século XVII, após a descoberta das minas de ouro no Brasil, representou a chegada de espanhóis, franceses e holandeses, o que suscitou a necessidade de organização de um improvisado exército em um território que nem ao menos possuía evidências de suas dimensões geográficas. Ainda que as razões dessa suposta ferocidade indígena não fossem retratadas, um povo que precisa ser convencido sobre a paz e a amizade certamente esteve enfrentando e resistindo a ameaças. Logo, a educação mencionada por Calmon é a justificativa de um processo exclusão, além de hegemonicamente e culturalmente europeia.

Os colonizadores foram representados por Calmon como agentes de uma cultura que se baseava na bravura e no sacrifício como heroicos homens da fé que se arriscavam entre as incertezas nos mares. Na primeira caracterização, o autor procura demonstrar aspectos dos processos civilizatórios e como exemplo descreve as “ousadas navegações”, para se referir ao modo como ocorreu a colonização da América, relacionando-a aos “phenícios da Europa” no mundo moderno (Calmon, 1927, p. 07). A comparação do autor sugere aos leitores

estabelecer relações entre a ocupação portuguesa nas Américas às façanhas dos fenícios no mar Mediterrâneo, que considera “prodígios de civilização”. Nesse sentido, ao conceber a civilização como resultado da organização e da autoridade política de um governo, o autor sugere que do lado contrário ficavam as sociedades primitivas, desprovidas de instrução. A esse respeito, o intelectual define sua concepção de civilização, relacionando-a a autoridade e organização de um governo político. Do contrário, estavam as sociedades selvagens, fator que justificava um projeto civilizacional, segundo ele.

A leitura dessa narrativa parece sugerir para os alunos e outros leitores a importância do sacrificar-se pelo Estado e pela religião como bens maiores. Ainda sobre o contexto da colonização, sua razão se justificava em levar ao aperfeiçoamento humano de outros povos, como, por exemplo, através da ampliação do domínio português sobre o continente africano. O livro exemplifica que as investidas de D. Henrique, rei de Portugal, para o engrandecimento da pátria assumiram lugar de relevância quando aumentou a posse sobre o litoral de África. Essa narrativa sugere aos leitores a percepção de que a ampliação daquele território simbolizava um fator positivo para os africanos. Logo, insinua-se que a colonização foi benéfica para o continente. Na sequência, Calmon informou que africanos eram levados aos europeus, sugerindo de forma muito sintética a vigência da prática de escravização como algo naturalizado. Ou seja, ao analisar essa sequência narrativa no livro, observo que de um lado estavam os europeus civilizadores, de outro estavam africanos e, posteriormente, os povos originários da América, considerados incultos e incapazes de se organizarem civilmente.

Durante todo o processo elogioso da expansão marítima, entre as diversas teorias e conflitos sobre a geometria da terra, Calmon mencionou o poder da Igreja que foi capaz de submeter à ciência oficial, cujo domínio teria inviabilizado as viagens ultramarinas para a América. No entanto, segundo ele, independentemente das divergências, as teorias “concordavam geralmente que a Terra era de uma só face e não tinham antípodas os homens civilizados” (Calmon, 1927, p. 12). Por um momento, a expressão “uma só face” nessa passagem parece se remeter ao debate acerca da esfericidade da terra, haja vista que as teorias geocêntrica e heliocêntrica estiveram em disputa no século XVI. Contudo, quando adicionadas às expressões “antípoda” e “homens civilizados”, as palavras de Calmon, na verdade, estão se referindo ao desconhecido “mundo novo”, termo que se tornou recorrente nos livros didáticos em contraposição ao espaço, aos hábitos e costumes, e aos próprios europeus (*op. Cit.*).

Ora, quem eram os civilizados e os “antípodas” nas palavras de Calmon? A princípio, antípoda é uma expressão que indica oposição entre pessoas, ideologias e lugares. Quando Calmon assinalava que os homens civilizados não tinham antípodas, estava pressupondo um tipo ideal ou modelo de civilização hegemônica, isto é, a europeia, com todas as suas ramificações. A bravura e sabedoria dos navegadores visionários, o amor pela pátria, ou seja, o espírito de coletividade estava entre as características dos homens civilizados, que se arriscam pelas causas de sua pátria. Mais tarde, nas desconhecidas terras para além da Europa, foram encontrados os antípodas da civilização, em um contraponto aos hábitos, costumes europeus chamados de primitivos.

Na sequência cronológica da narrativa histórica, o livro *História da Bahia* já havia estabelecido uma caracterização daqueles considerados civilizados e incivilizados, apresentando razões para justificar a colonização. Detendo-se à colonização da América do Sul e ao processo de “descobrimento” do Brasil, Calmon (1927, p. 15) descreveu a chegada a Porto Seguro, “primeiro solo da pátria pisado” e o encontro entre portugueses e “selvagens”. Naquela primeira localização, as expedições portuguesas deixaram os degredados, já familiarizados com os indígenas tupiniquins, a primeira etnia mencionada no livro. Por sua vez, os tupiniquins são descritos como pacíficos, que não contestaram ou se opuseram ao desembarque dos estrangeiros

Tupiniquins e tupinambás formavam nações nômades, de gente nua e adextrada nas guerras, menos agricultores e pastores do que caçadores e pescadores, e que obedeciam a chefes, chamados morubixabas, que reinavam com justiça e severidade. Ainda anthropophagos, devorando os prisioneiros feitos na luta, esses filhos do matto eram geralmente de mediana estatura, tinham a côr acobreada, olhos ligeiramente oblíquos, compridos cabellos negros e lisos, pouca barba numa face larga e barbara, quase mongolica, e o craneo mesaticephalo, ou nem muito alongado e nem muito redondo. Occultavam às vezes a nudez primitiva com pennas e enfeites de folhas que cingiam aos rins, e sobre se tatuarem extremamente, pintavam-se de preto e vermelho, as suas côres guerreiras, que lhes davam um terrível aspecto (Calmon, 1927, p. 21–22).

A descrição realizada por Calmon parece, agora, responder à questão levantada anteriormente sobre os antípodas em relação aos homens civilizados. No trecho acima apresentado, há uma caracterização fortemente marcada por distinguir e determinar o que são e como são os indígenas. A prática da antropofagia, por exemplo, genericamente indicada, sem que a ritualização fosse considerada, bem como o “terrível aspecto” mencionado acerca da pintura, sugerem a representação de um indivíduo que dificilmente atraía admiração,

exceto pela bravura. Lembrando que toda a narrativa aqui descrita foi destinada às crianças do ensino primário, ou seja, havia um estímulo ao desenvolvimento do brio e da valentia entre os alunos. Por outro lado, é necessário questionar se a insinuação ao civismo esboçada entre as intenções do livro se relaciona à descrição dos indígenas apresentada. A narrativa evoca o receio e o distanciamento dos leitores em relação aos indígenas, especialmente ao apresentar práticas da antropofagia. Nem sempre a expressão “incivilizado (a)” foi identificada nesta e nas demais obras analisadas no decurso desta pesquisa. Contudo, expressões como: incultos, primitivos, selvagens, estiveram associadas à concepção daquele que estava distante da civilidade.

A apresentação do autor indica uma busca pela civilidade e pelo desenvolvimento brasileiro, desconsiderando os povos tradicionais e originários, assim como a organização social já existente. Segundo Calmon (1927, p. 33), a tentativa de povoamento através do sistema de capitanias hereditárias, foi apresentada como um fracasso, no que chamou de “reabilitar a normalidade da vida civil” tornando o Brasil finalmente habitável. Nesse enunciado, a reabilitação de uma vida civil representa uma reparação, assinalando a ausência de civilização. Portanto, indica-se implicitamente a importância da colonização a fim de que a vida no país se tornasse próspera e organizada. Retomando a expressão “civil” mencionada acima, ela diz respeito “ao cidadão considerado membro da família ou da sociedade humana” de acordo com o *Dicionário de sinônimos* de 1914 (Rocha Pombo, 2011, p. 274). Aqui, se observa uma versão limitada sobre ser civil, haja vista que ela faz alusão ao pertencimento a uma família, incluindo seus valores e a convivência harmoniosa entre indivíduos.

Nessa direção, apresentando elementos que considerava necessários para a formação de uma vida civil, a narrativa calmonista foi direcionada para o surgimento das primeiras cidades, a começar por Salvador da Bahia de Todos os Santos. A relação entre as expressões “civil” e “cidade” aludem a uma semelhança partilhada desde meados do século XIX e o início do século XX em torno da urbanidade. Em outro livro de sua autoria, *História social do Brasil*, o intelectual afirmou: “a cidade transforma-se, com os costumes; civiliza-se, perdendo os velhos aspectos de ruas descalças e atoladiças, “Mata-porcos”, “Mata-cavalos” [...]” (Calmon, 1937, p. 157). Embora não fosse o objeto principal desta pesquisa, adicionar informações de outras obras escritas por Calmon auxiliou na compreensão de permanências em seu pensamento como autor, embora também se verificassem diferenças na forma como abordou determinadas temáticas para os diversos públicos e faixas etárias para os quais

escreveu. O estudo de Rota (2019) identificou que as mudanças materiais e tecnológicas fizeram parte do modo como Calmon representou a relação entre cidade e civilização. Ainda que não fossem encontradas relações diretas com um modelo civilizacional europeu, observa-se que as expressões mencionadas nos livros de Calmon, transmitiram a ideia que as transformações urbanas também levariam a uma mudança moral, a partir de uma alteração dos costumes.

Retomando ao livro *História da Bahia*, Calmon parece sugerir ao leitor a implícita redução de civilidade aos moradores que viviam em Salvador, na narrativa sobre a história baiana, excluindo a grande maioria da população que vivia em outras regiões do Estado da Bahia. Na sequência, o autor coloca em evidência os trabalhos realizados por Thomé de Souza na fundação da primeira capital, um “perfeito homem do Estado” (Calmon, 1927, p. 86). A idealização expressa pelo intelectual atribui ao personagem histórico a relevância por ser o primeiro governador-geral do Brasil. Contudo, a narrativa não considera as contradições inerentes ao período colonial, caracterizado por lutas e guerras contra os indígenas em razão das ocupações invasoras dos portugueses. Todo o histórico de violência em nome da colonização é reduzido ao elemento do trabalho como virtude indígena em prol do desenvolvimento

[...] na derrubada dos mattos, abertura de caminhos, terraplanagem para a praça que seria a dos paços, carregamento de materiaes e primeiras edificações, de taipa e palha de coqueiros, nos logares onde se levantariam, mais tarde, os palácios e sobrados, os templos e conventos da nova metropole (Calmon, 1927, p. 39).

A própria ideia de fundação como gênese se contrasta com o espaço de civilização ausente. Thomé de Souza foi responsável, segundo a obra de Calmon, pela construção da primeira capital brasileira, aonde chegaram nobres e degredados, além de membros da Companhia de Jesus. Contudo, os indígenas considerados inferiores e desabilitados para a vida urbana foram aqueles que serviram na construção da cidade e na preparação da nova metrópole. A derrubada das matas somada a abertura de caminhos indica a preparação de edificações como um sinônimo de modernidade. Como se pode perceber, a cidade foi fundada para uns, mas foi construída pelas mãos de outros, isto é, o planejamento urbano foi pensado a partir da inserção de grupos portugueses, mas foram os indígenas, em coletivo, os responsáveis pela preparação do local. Assim, há um descompasso entre uns e outros, verificado na estrutura que narra a construção da cidade de Salvador.

A formação do povo brasileiro segue caracterizada por Calmon indicando ao leitor personagens com os quais eles deveriam se parecer. Sem atribuir maior delimitação, o autor chamou de “gente bôa” aqueles que vieram para o Brasil na expectativa da criação de uma sociedade laboriosa e nova. Estrangeiros, portugueses, ou não, tinham em comum o sonho por uma vida de trabalho em terras brasileiras. Essa foi a abordagem do autor ao caracterizar a formação do povo brasileiro, reiterando o papel do trabalho, aspecto elementar para justificar a construção civilizacional do país. Nessa transmissão pacífica justificada pelo autor sobre a ocupação das terras brasileiras, o papel dos portugueses

[...] sempre fora civilizar, segundo os belos modelos universais, o Império inorgânico, substituindo-lhe a grossa barbárie agropastoril pelas galanterias estrangeiras - morais, políticas, estéticas, literárias. D. João VI parecera-se nisto com Pedro o Grande, da Rússia: teve de instalar, na sua corte, um tipo de vida social, um padrão de cerimônias e atitudes, que a igualasse às da Europa. Imitava-se naturalmente tudo, porque as tradições luso-brasileiras eram pobres, toscas, dissociativas. No rumo desse útil mimetismo, os românticos inventaram a sua arte. Poesia byroniana e lamartiniana, novelas ao jeito de Chateaubriand e Walter Scott, jornalismo liberal de acordo com o espírito francês de 1830 e 1848, oratória do mesmo estilo, e, a todo propósito - por símbolo nacional (Calmon, 1937, p. 221-223).

Acima constam trechos de *História Social do Brasil – Espírito da Sociedade Imperial*, onde Calmon reafirmou o papel dos portugueses em civilizar o território brasileiro dez anos depois da publicação de *História da Bahia*. No entanto, o excerto não generaliza, mas identifica a família real como precursora desse papel civilizacional

[...] o índio: no patriotismo, nas artes plásticas, no romance, no poema, na erudição. Caboclo dos préstitos de 2 de julho, na Bahia (desde 1826): tupi dos painéis das casas nobres, como a da marquesa de Santos, das estátuas que lhe adornavam os jardins, dos frontões dos edifícios construídos por Grandjean de Montigny e seus discípulos, da pinacoteca nacional (Escola de Belas-Artes); o Guarani, Ubirajara, Iracema; Timbiras, Tamoios, em todos os tons romantizados, cantados, e a sua língua, estudada por D. Pedro II que dava o exemplo, Batista Caetano, Couto de Magalhães; a etnografia, o folclore, as fábulas. Imaginou-se confundir brasileirismo com indianismo, a nação histórica com o antepassado aborígine, a colônia com tupinambás e aimorés (Calmon, 1937, p. 223).

Na abordagem de Calmon, ainda que compusessem a formação da identidade brasileira, portugueses e indígenas assumiram papéis distintos: os primeiros foram responsáveis pelo processo de civilizar, ao passo que os segundos foram associados aos elementos folclóricos, compondo parte da cultura brasileira.

De forma generalizada, voltando ao livro *História da Bahia*, Calmon (1927, p. 46) definiu aqueles que se encontravam em terra brasileira como “um triste torrão de degredados” antes da chegada da “gente bôa”, como foi caracterizado o grupo de portugueses, subsidiados pelo Estado para virem residir na colônia portuguesa. Nesse projeto civil em curso

[...] o caramurú, continuara a residir com os tupinambás no seu antigo arraial. A gente vinda com o governador, á falta de culturas que as sustentassem, e porque sómente aos poucos ia aprendendo a adquirir por si os meios de subsistência, era toda pensionada do erario regio, tendo cada gentil homem 400 réis de mesada. Enquanto isso, novas casas, e, breve, quarteirões, de pedra e cal, arruavam em torno dos prédios officiaes, e crescia rapidamente a Bahia (Calmon, 1927, p. 42).

Atribuir novos significados ao espaço público, fomentando a vida urbana a partir das edificações e com o incremento de novas pessoas, parece ter lapidado a Bahia para os rumos da modernização. É o que se pode interpretar a partir do discurso adotado pelo autor, que contrapõe os tradicionais habitantes do Brasil como atrasados e os novos como inovadores. Ocorre que as expressões utilizadas na obra didática tentaram suavizar o emprego do labor indígena, especificamente quando este foi destinado à construção da capital. Novamente, a virtude e o espírito de coletividade encontravam-se silenciosamente instruídos entre os bons exemplos que serviram à construção da capital da Bahia.

Ainda que a escravização dos indígenas fosse proibida, em respeito a sua integridade, ou em razão da fragilidade que o inviabilizava para o trabalho, preconizou-se nessa sequência um fator maior, o espírito nacional. Essa premissa ganhou fôlego quando o autor afirmou que até mesmo “os sacerdotes puzeram-se a auxiliar os indígenas nos árduos trabalhos” (Calmon, 1927, p. 39). Apontando que havia união entre indígenas e jesuítas, parece que o autor pretendia induzir ao leitor o pensamento de causa comum, o que os tornava equivalentes como sujeitos na construção simbólica da capital. Ademais, a aparência de uma relação harmônica entre Igreja e Estado também foi encontrada em outros momentos do livro, haja vista que essa relação havia se iniciado com o ensino jesuíta.

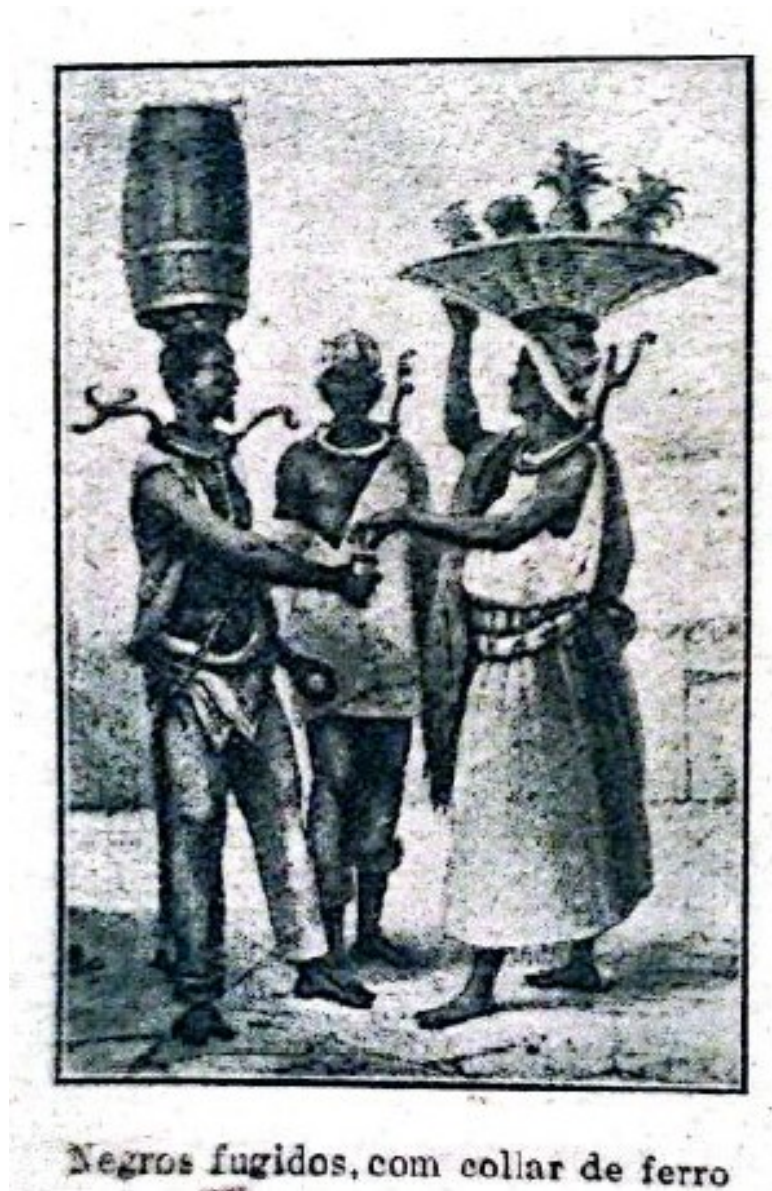
Aqueles responsabilizados pela missão de civilizarem o “Brasil antigo” foram: Frei Vicente do Salvador, Bartholomeu de Gusmão, Antônio Vieira, Rocha Pitta, Santa Rita Durão, José Basílio da Gama (Calmon, 1927, p. 98). Esses nomes, segundo Calmon, tinham em comum o contato com a educação jesuíta, a contribuição na formação de uma consciência religiosa e a absorção pacífica dos indígenas para uma nova sociedade que os atraía ao invés de esmagá-los. A esse respeito, veicula-se a instrução da virtude cristã a partir do cuidado

com aquele que se opõe à civilidade, ao antípoda e selvagem, ao diferente, haja vista a bondade e a afabilidade entre as práticas religiosas e culturais jesuítas. A estes, coube a moldagem dos comportamentos e hábitos dos incivilizados. Os leitores da obra *História da Bahia* tiveram exemplos de concepções de civilidade legitimadas na valorização da cultura estrangeira e em contraposição a rudez primitiva brasileira.

Aos padres católicos coube o dever de instruir as primeiras mentes desse país, embora toda a subalternização e a complexidade da relação entre jesuítas e indígenas não fosse explorada por Calmon. A coerção por parte da Igreja que subjugava os hábitos e culturas indígenas através da educação foi considerada positiva pelo autor, que mais adiante no livro destacou com aparente lamento o fim desse elo durante a gestão de Marquês de Pombal. Não se pretende estabelecer uma visão maniqueísta entre povos originários e membros da igreja, mas há que ser destacado um interesse pelo controle social através da evangelização. Ou seja, na relação entre quem educava e quem foi educado, houve a conversão dos valores justificada pela manutenção dos interesses da colonização.

Ao justificar a substituição da exploração indígena pela escravização de africanos, a narrativa chamou de “agente de renovação social” aqueles que “resolveram o problema do braço agrícola” em referência aos pretos no Brasil como forma de suprir a incapacidade indígena para o trabalho e justificar a escravidão instalada no Brasil (Calmon, 1927, p. 28). O autor passa a atribuir aspectos positivos sobre a vinda dos africanos para o Brasil, ressaltando pontos favoráveis, harmônicos e afetivos. Imbuído dessa perspectiva, acrescentou ainda que a influência dos negros se dava através dos costumes, na vida doméstica e na mentalidade colonial. Para exemplificar, descreveu que “a mulher escrava criou nos braços o filho do senhor; trouxe-lhe para o lar usuanças e acepipes africanos; conquistou a protecção e a amizade da família branca, pela sua docilidade, pela sua dedicação e pelo seu carinho” (Calmon, 1927, p. 28). Com essas palavras, Calmon buscava naturalizar a “docilidade” sugerindo aos alunos que esta era uma característica entre as mulheres escravizadas, uma vez que a obediência se convertia na ausência de limite da exploração. Como se observa na figura 26 a estratégia discursiva de atribuir significados a afável, polido e dócil como princípios da civilização foi um instrumento para repelir a capacidade do ser humano explorado de se indignar.

Figura 26: negros fugidos com colar de ferro



Fonte: História da Bahia (1927)

A representação de escravizados como dóceis também foi encontrada em outro estudo, no qual o autor João Ribeiro, outro relevante autor de livros didáticos, teceu considerações inspirando-se em Varnhagen: “[...] igualmente ocorria em Luanda, de onde vinham os escravos da Angola que, em geral, eram oriundos das nações dos “Ausazes, Bembas, Gingas e Tembas.” que já conheciam a língua portuguesa e eram dóceis e de boa índole” (Ribeiro, João, 1914, p. 247 *apud* Assis, 2020, p. 83). Em um primeiro momento, a harmonia social surge transvestida a partir da relação afetuosa entre as raças, caracterizada por Calmon (1927,

p. 24) a partir do casamento entre os filhos da terra e os povoadores brancos. Para o autor, enquanto o martírio dos indígenas por parte dos colonizadores era comum na América espanhola, no Brasil, as duas raças se uniam “amoravelmente”. Dessa união, teria nascido o mameluco, filho de branco com mulheres indígenas que, segundo Calmon, formaram a “sub-raça, que era já, inconfundivelmente, um povo brasileiro”. Aqui, o prefixo sub já demonstra a inferioridade do ponto de vista étnico perante as outras. Nessa enunciação o autor acaba expondo que a mistura entre as raças não era positiva, já que teria contribuído para acentuar a inferiorização de uns em contraposição a exaltação de outros.

Não é demais reiterar o debate sobre os impactos da mestiçagem no Brasil, em voga desde finais do século XIX. A primeira vertente teórica sobre o tema acentuou as inviabilidades do progresso brasileiro em razão da miscigenação, atribuindo a ela as motivações relacionadas ao atraso⁴⁵. Já a segunda, inaugurada por Silvio Romero, em Recife, foi o inverso, acreditando em uma transformação a partir do branqueamento em um futuro próximo. A terceira geração foi de Gilberto Freyre, na defesa de uma distinção entre raça e cultura, reconhecendo as heranças de portugueses, negros e indígenas (Assis, 2020). Considerando o contexto no qual a obra *História da Bahia* foi escrita, é importante ressaltar que havia uma naturalização na relação entre escravizados e negros, de modo que essas expressões soassem como sinônimas. Ressalto, entretanto, que esse destaque não é particular na escrita de Calmon, mas comum entre os autores do período, embora considerado um equívoco na contemporaneidade.

Outra passagem do livro que corroborou para assinalar a inferioridade em torno do termo “sub-raça” foi o momento em que Calmon (1927, p. 26) descreveu as marcas indeléveis que mulatos (filhos de brancos e negros) e cafuzos (negros e índios) teriam imprimido, assim como seus “estigmas, à sub-raça brasileira, em formação”. A concepção de Calmon sobre a “civilização brasileira” qualificou os costumes indígenas e os negros como bárbaros e reiterou o apagamento dessas culturas, que foram assimiladas pela colonização portuguesa. A nacionalidade brasileira para o intelectual só seria construída mediante o apagamento das diferenças. Um exemplo disso era a defesa de manutenção da língua portuguesa, considerada por Calmon um dos elementos da harmonia e do equilíbrio brasileiro, como observado na

⁴⁵A diversidade racial era apontada por Nina Rodrigues como um obstáculo para a construção da identidade do povo brasileiro. O mestiço era um intruso sem características próprias, segundo o médico Raimundo Nina Rodrigues, cuja abordagem notadamente eugenista, fez parte das discussões e das influências sobre o tema da mestiçagem no Brasil ao final do século XIX (Assis 2020, p. 41).

seção anterior, segundo suas palavras publicadas no jornal *O imparcial*, de 1935. Através do periódico, o intelectual tornou pública sua concepção de que a língua portuguesa era a “paterna língua civilizadora”, de modo que a língua materna tupy, bem como qualquer outro idioma existente antes da colonização, sofrera a assimilação da língua portuguesa.

Neste caso específico da obra *História da Bahia*, interessa assinalar o caráter de subalterno, que está posto já no processo de formação brasileira

Se o brasileiro hoje, não se confunde moralmente com o europeu, nem com qualquer dos outros antepassados, isso deve á conjugação íntima, á mescla, á aliança de sangue, entre o branco, o índio e o preto. Deram-lhe as suas melhores virtudes; a intelligencia e a finura do primeiro, a inquietação e a sagacidade do segundo, a rjeza e a resignação do terceiro; principalmente a capacidade de soffrimento, a veia poética, o sentimento de lealdade e de religião, que sobretudo distinguem a nossa gente (Calmon, 1927, p. 29).

O autor faz uma distinção moral entre brasileiros e europeus sobre o aspecto da moralidade, inferiorizando os primeiros em relação aos segundos em função da miscigenação. Esse viés argumentativo foi utilizado para justificar o retrocesso brasileiro no avanço civilizacional, segundo o autor, embora se destacasse o elemento cristão, no sentido de agregar e homogeneizar costumes. Não se notabilizaram até aqui valores positivos, a não ser sobre a sabedoria reiterada dos portugueses, como superiores e detentores da civilidade a ser transmitida. Ademais, se a finura e inteligência são consideradas sinônimas da civilidade e se a mistura de raças no Brasil impediu a assimilação aos europeus, como essa nação se civilizaria aos olhos do autor?

A noção de mestiçagem foi retomada, mas desta vez, para provocar o espírito da unidade nacional, cuja ação ocorreu na proteção do solo brasileiro, ao assinalar “a excellencia do soldado mestiço, as virtudes da raça em elaboração, o sentimento de independencia e de nativismo [...]” (Calmon, 1927, p. 64). Ademais, a defesa do solo, isto é, do território, era a primeira característica do início de uma consciência brasileira, para o autor. No momento do ataque holandês à Bahia, coube aos mestiços transmitirem aos seus descendentes a ideia que o Brasil pertencia aos que se sacrificavam e trabalhavam em favor “da pátria nossa”. Mesmo indicando ao leitor a atribuição do papel de heroico aos mestiços, não foram seus nomes a serem registrados nas páginas do livro como homens do Brasil em prol da pátria.

4.3 Conteúdos e métodos de ensino e o Programa de educação cívica da Bahia

Os excertos anteriores apresentaram caracterizações da população brasileira em três diferentes narrativas históricas, contrapondo elementos que envolveram as concepções civilizatórias de Rocha Pombo, Alberto de Assis e Pedro Calmon. Cada um apresentou modelos de conduta, tipos ideais e exemplos de sujeitos desejáveis para serem reproduzidos pela infância baiana em prol da conservação da tradição e pelo progresso da pátria. Os livros também revelaram o que seus autores julgaram ser a finalidade da educação e do ensino de História. Expressões como urbanidade, família, moral, cultura e instrução, puderam ser observadas em oposição aos selvagens e primitivos, indicando concepções civilizatórias cujos destaques e ênfases foram distintas entre os autores. Não foram encontradas oposições entre as narrativas, mas observou-se um pensamento comum em torno das representações dos personagens considerados exemplos de civismo e seus antípodas, além de uma naturalização das relações sociais e suas assimetrias. Os livros falam a respeito daqueles que se destacaram à frente das causas políticas do país, cujos valores, hábitos e condutas foram considerados exemplares, e quando se referiam as suas culturas, eram francesas ou portuguesas. Rocha Pombo, Alberto de Assis e Pedro Calmon ocuparam espaços distintos, mas partilharam ideais comuns entre os intelectuais do Brasil daquele período, no sentido de justificar a rudeza no país, além de colocá-lo nos rumos dos países civilizados. Assim, a produção dos seus livros foi possivelmente um suporte que buscava oportunizar esse projeto.

Nesta seção, verificam-se os indícios expressos no Programa de ensino primário de 1925, e mais especificamente suas articulações com a seção anterior, isto é, com as concepções dos autores a partir das finalidades e perspectivas para o ensino de História e de Moral e Cívica. Nessa direção, a leitura a seguir se dedica a analisar os conteúdos e as prescrições propostas por um documento regulatório que visou instrumentalizar estratégias de ensino e o modo como professores deveriam lecionar. Pretende-se apresentar aproximações entre as intenções almejadas pela diretoria de ensino da Bahia e aquelas publicadas pelos autores no que tange ao ensino e à formação dos alunos.

Em sua origem, este documento está dividido entre os assuntos a serem abordados entre o 1º e 4º ano do ensino primário e as instruções aos professores deste nível de ensino sobre as formas e métodos que deveriam usar para ministrarem as aulas de História e de Moral e cívica. Logo, a discussão a seguir foi gerada a partir dos trechos que sugerem a habilitação da juventude baiana, incluindo hábitos, costumes rumo à modernização escolar.

Como já ressaltado na primeira seção desta pesquisa, não há o objetivo de associar a elaboração dos livros ou suas produções aos interesses exclusivos do estado da Bahia. Contudo, almeja-se encontrar elementos que aproximem ou distanciem Pedro Calmon, Rocha Pombo e Alberto de Assis das práticas pedagógicas recomendadas pela Reforma do ensino de 1925.

Para o que interessa ao objeto de estudo desta pesquisa, o objetivo geral do Programa de ensino era exercitar “noções de literatura e história pátria” (Teixeira, 1925a, p. 191), como crítica e alternativa metodológica para o ensino de História que se baseava no método mnemotécnico vigente naquele momento. Por essa abordagem, ao repetirem feitos e datas históricas, faltavam aos alunos uma ênfase profunda nos conteúdos adequados para despertar a capacidade de aplicar aquele conhecimento de forma significativa. Segundo Teixeira (1928, p. 34) “parece apenas depender de boa memória”, referindo-se ao tradicional modelo de ensino de História que negligenciava a autonomia e a capacidade crítica em desenvolver o pensamento do aluno. Havia tradicionalmente um estímulo para que os alunos decorassem as datas, enquanto o Programa chamava a atenção para a cultura geral do educando, um papel importante como ciência que pressupõe uma coordenação do raciocínio e “certo desembaraço intelectual”.

Sobre métodos e instruções destinados aos professores do ensino de História do Brasil, destaca-se que nos 1º e 2º anos

O professor evitará exigir datas, rigorosamente, no primeiro e segundo ano. Só no terceiro se exigirão as mais importantes.

Esforçar-se-á por associar às narrações a apreciação das gravuras dos livros, fazendo destes e dos retratos, pontos de referencia para a aprendizagem das datas.

No exame seguir-se-á o mesmo método.

Dar-se-á ao estudo uma orientação crítica, apresentando os quadros da vida social e econômica e mostrando a civilização que foi adquirida pelo país.

Nas localidades menos civilizadas o professor mostrará que antigamente todos os lugares do Brasil eram atrasados, mas que hoje ele possui cidades de grande luxo e cultura.

Onde não houver estrada de ferro, lembrará quanto tempo se gastava antigamente para ir do Rio a São Paulo, fazendo-se hoje a viagem em 10 horas. Ensinará que os nossos antepassados trabalharam para nós e que temos o dever de trabalhar para os porvindouros.

Salientará o esforço dos portugueses povoando e alargando o território do Brasil, entregando-o ao governo imperial tão grande quanto o é hoje.

O professor mostrará que o futuro do país será de grande prosperidade e força, dependendo tudo da unidade nacional que devemos manter com todas as nossas energias (Teixeira, 1925, p. 03).

As instruções acima foram direcionadas aos professores do 1º ano primário, responsabilizando-os e condicionando-os a criarem um espírito de responsabilidade social entre os alunos, ainda que na primeira infância no que tange às concepções de trabalho, urbanidade, unidade e progresso. Tratava-se de situar os alunos como indivíduos no “jogo social”, como afirmou Boto (2014, p. 102-103) ao concordar com Elias (1994), no sentido de “disciplinar mentes, corpos e corações”. Dessa maneira se deu a regularização da Reforma de 1925, firmando a necessidade de atitudes racionalizadas e estabelecendo um sistema de transmissão de valores e maneiras de agir.

Aos professores do ensino primário, coube a adoção de métodos que fortalecessem o comprometimento dos alunos para com o país, sugerindo uma continuidade do trabalho realizado pelas gerações passadas. A esse respeito, a concepção de trabalho aqui defendida difere daquela relacionada aos indígenas, em outros momentos do documento. Ou seja, o Programa de ensino se refere ao trabalhador como aquele que possui hábitos e comportamentos considerados civilizados, de modo que se torna possível identificar uma política de escolarização que “melhorasse a qualidade do cidadão”, como afirma Veiga (2022, p. 344).

A leitura do Programa de ensino de 1925 permite apontar que este documento regulatório das metodologias e práticas educacionais também estimulou a oposição entre o primitivo e o moderno, contrapondo o desenvolvimento das cidades ao atraso das zonas rurais, conduzindo a uma interpretação excludente dos locais que haviam alavancado a cultura em oposição aos considerados atrasados. A esse respeito, a obra *História da Bahia* foi aquela que mais se aproximou de uma caracterização de Salvador em seu desenvolvimento, comparada as demais capitais, como símbolo de progresso e civilização. Dialogando com Rota (2019) acerca da escrita de Pedro Calmon, sua narrativa apresenta os progressos relacionados à industrialização que, por sua vez, modificam também as organizações sociais e a cultura. Não menos importante, *Vultos e Datas do Brasil* e *Nossa Pátria* também lançaram vistas sobre a modernização e o progresso, relacionados às grandes cidades. Para isso, Rocha

Pombo deu ênfase ao final do século XIX, caracterizando as inovações urbanas como parte do desenvolvimento brasileiro após o fim da Guerra do Paraguai.

O documento registra e prescreve o caráter civilizador do português, destacando-o como benfeitor - um sinônimo de civilidade -, que preparou o Brasil em suas bases para colocá-lo nos rumos da prosperidade e do progresso. Nesse sentido, os três livros analisados nessa pesquisa deram espaço as imagens de bravura dos portugueses, com destaque para: os navegadores, pela bravura de avançarem em terras desconhecidas; os governadores gerais, por administrarem um território de vasta extensão territorial; além dos próprios membros da família real portuguesa, destacados especialmente no contexto da Guerra do Paraguai e na Abolição.

É possível compreender que havia uma missão civilizatória em duplicidade recomendada para a prática docente, direcionada para criar um código moral e valores de civilidade para serem transmitidos de forma didática aos alunos. É possível perceber na leitura do documento que houve um incentivo do planejamento para tentar preservar a íntegra imagem de uma gestão brasileira desde 1500. A representação responsável por colocar o Brasil no lugar de destaque entre as demais nações do cenário universal também pode ser observada no livro *Vultos e datas do Brasil*: “as páginas além vos dirão, meus caros compatriotas, se todos elles têm ou não cumprido seu dever” (Assis, 1922, p. 08). As palavras do autor se assemelham a um convite para que o aluno desempenhasse papel similar ao de seus antepassados na manutenção da prosperidade brasileira.

Em outro aspecto do excerto do Programa de ensino, percebe-se que houve a indicação sobre como deveria ser conduzida a narrativa acerca dos fatos históricos, a fim de que os personagens fossem priorizados ao invés das datas. Em outras palavras, simbolicamente, o documento enfatiza a transmissão dos bons exemplos e das representações dos antepassados que trabalharam pelo país. As datas parecem assumir menor destaque, segundo o documento, em uma tentativa de reforçar o que de fato deve ser ensinado, isto é, valorizar a memória daqueles que fizeram parte da história brasileira. A esse respeito, a obra de Alberto de Assis seguiu uma periodização onde os personagens assumiram espaço no lugar dos fatos históricos, associando narrações às imagens no livro, com destaque para os grandes personagens à frente das narrativas. Este autor fez referências às lideranças do país desde sua “descoberta”. Ao tratar a periodização da narrativa histórica em sua cronologia, ele alegava

que a fase colonial era um reflexo da história da metrópole, ainda que sofresse muitas alterações em razão do pensamento de independência, próprio de uma terra jovem.

Dialogando com Chartier (2002, p. 133) observa-se que a “imagem, no frontispício ou na página do título, na orla do texto ou na sua última página, classifica o texto, sugere uma leitura, constrói um significado. Ela é protocolo de leitura, indício identificador”. Ou seja, o uso de imagens atribui significado àquela leitura, levando a fixação e a cristalização das representações dos personagens. Na análise dos livros realizada, com exceção de *Vultos e datas do Brasil*, os demais trouxeram em suas capas imagens coloridas, antecedendo ao próprio título dos livros. Ambos, resultantes da mesma produção editorial, destacaram representações simbólicas: *História da Bahia*, com o brasão do estado da Bahia; e *Nossa Pátria*, com a bandeira manuseada por crianças.

As análises sobre o Programa associadas aos livros de História suscitam possibilidades para pensar os valores e concepções atribuídos à civilização, o que não implica em confirmar a recepção e apropriação desses aspectos. As prescrições no documento diziam respeito sobre as recomendações esperadas pela Diretoria geral de instrução aos professores do ensino de História, o que não significa dizer que foram apreendidas tais como o almejado. Nesse sentido, para a Diretoria geral, a História deveria continuar sendo narrada dando ênfase às biografias para dar visibilidade a personagens já consagrados pela historiografia.

A perspectiva de uma História que ensina a partir do exemplo encontra ressonância na escrita de Alberto de Assis, que destaca um ideal missionário no qual a História ensinava através dos exemplos do passado que se constituíam na sua utilidade e no seu dever. Nessa direção, sua escrita foi marcada por uma percepção nativista marcada pela espera da liberdade. Assim, o autor caracterizou o surgimento recente da nação, ressaltando a importância do “amor ao trabalho” e da “seriedade no tratar”, que eram recomendações preconizadas pelo Programa de ensino destinado aos professores. Em outras palavras, aquelas eram virtudes consideradas necessárias para a harmonia da nação e para o labor na vida das cidades. Já a preocupação de Calmon consistia em formar as novas gerações a fim de que os alunos associassem a história baiana à história nacional:

Obra de divulgação e não de pesquisa, e apenas com um breve comentário a esclarecer e realçar os fatos, não pode servir senão para as aulas elementares. [...] Aprendendo-lhe as lições, terá o menino a sua noção séria, geral, da história do seu torrão. E o que mais é: apreciará as relações frequentes entre as duas histórias: a do país e a do Estado, e terá compreendido o papel desempenhado pela Bahia na harmonia social brasileira (Calmon, 1927, p. 03).

Observa-se, por exemplo, que a expressão “harmonia social” no livro de Calmon se remete à ausência de conflito, ao passo que o Programa faz alusão à “unidade nacional”, mas ambas expressões procuram viabilizar a necessidade de pacificação, especialmente num contexto pós-guerra.

Quanto às práticas e métodos acerca dos usos de materiais didáticos no ensino de História, ao analisar o Programa de ensino com a interlocução ao Relatório assinalado por Teixeira em 1928 - apresentado na primeira parte desta pesquisa-, levanto a hipótese de que a indicação de novos livros didáticos após a apresentação do Programa foi compactuada pelo apontamento de modos de uso e de condução desses materiais, bem como a finalidade esperada para a aprendizagem da História

Insistimos no seu ensino com o auxilio do material aconselhado pela metodologia moderna, mas tão somente aquele que estivesse ao alcance dos alunos, principalmente as cartas geográficas dos grandes vultos da historia, etc. Ensinamos a história pela comparação dos factos, pela observação dos surtos sociaes de modo que os alumnos podessem graphar os acontecimentos, commental-os tomando por base a civilização do século em que elles se desenrolam (Teixeira, 1928, p. 34).

Pode-se depreender que as práticas instituídas pelo Programa destinadas ao ensino da disciplina de História incidiam na adoção da perspectiva histórica pautada nos grandes heróis e em sua representação enquanto personagens vinculados aos grandes feitos da história, tornando-se essa quase uma máxima entre as pesquisas que envolvem o ensino de História naquele período (Bittencourt, 1993; Pina, 2009).

Enquanto a profissionalização docente não estava consolidada, os livros de história, como objetos culturais, seguiam contribuindo para a formação de professores, indicando valores publicados nas abordagens dos conteúdos. Ao que consta na leitura do Programa e na análise dos livros houve um grande esforço em reiterar o combate do atraso em nome do progresso como perspectiva, que deveria ser incorporada pelas gerações vindouras para o futuro do país. O Programa de ensino também se referiu a uma “civilização que foi adquirida”, destacando que a modernidade brasileira ainda era recente. Retomando à primeira parte desta pesquisa, verificou-se que a expressão de progresso esteve fortemente vinculada às possibilidades que as cidades apresentavam para a manifestação do desenvolvimento. Nessa mesma direção, o conteúdo do Programa de ensino sugeria que era necessário se contrapor ao

passado, considerado atrasado, buscando estabelecer vínculos com o desenvolvimento urbano. Contudo, esse desenvolvimento se concentrou nas grandes capitais.

O progresso pôde ser observado nos livros didáticos a partir das diferentes abordagens, como na narrativa do livro de Rocha Pombo a partir do contexto da Guerra contra o Paraguai (1864–1870). Nele se apresentou uma ordem cronológica indicando a vitória brasileira contra a tirania da nação vizinha, cujos resultados teriam alavancado “melhoramentos” em todas as províncias do Brasil (Rocha Pombo, 1917). Ainda de acordo esse autor, as grandes construções e estradas de ferro que vieram na sequência teriam transformado a vida de todo o país. Esta narrativa no livro dá início a uma série de outras melhorias, destacando-se nesta parte a imagem de um único homem: Irineu Evangelista de Sousa, o Visconde de Mauá. A imagem deste personagem se insere entre os marcos de uma nação que a partir de sua atuação foi inserida entre uma das mais civilizadas do mundo. Muda-se a ordem pública, a salubridade e normatizam-se as formas de habitar o espaço urbano como forma de se concretizar da civilização. Todavia, desconsidera-se que nas reformas urbanas foram negligenciados e vulnerabilizados os povos indígenas e os africanos que viviam nas cidades.

Já Alberto de Assis destacou nomes considerados adormecidos e pouco lembrados como parte da evolução e do progresso da pátria, destacando nas páginas do seu livro os perseguidos, foragidos, ou seja, aqueles que sofreram e lutaram pela liberdade. No subtítulo intitulado “Aos martyres da Patria” referindo-se ao período de 1817, o autor apresentou os nomes vinculados à Guerra dos mascates (1710-1713) e a Revolução Pernambucana (1817). A esse respeito, observo que esta abordagem da escrita de Alberto de Assis destoa de seus pares, talvez pelo próprio distanciamento dos demais historiadores de sua época ao ter enfatizado nomes regionais e movimentos revolucionários pouco explorados em outras obras. Sendo o único autor negro entre os demais analisados, o intelectual não era filho das famílias que fizeram parte da elite baiana, assim como não detinha patrimônios ou recursos financeiros considerados expressivos. Diferentemente de Pedro Calmon, - oriundo de uma trajetória familiar amplamente envolvida na história política da Bahia -, sua ascensão não advém de laços políticos ou de um sobrenome amplamente conhecido. Durante sua vida pública, atuou em ações coletivas em prol do professorado baiano e reivindicou melhorias para as escolas, e para a educação do estado. Essas expressões de suas lutas foram observadas nos textos que publicou em jornais e revistas, assim como em seu livro, observando-se o destaque aos sujeitos e movimentos que lutaram pela liberdade. Ao compor e partilhar as lutas de seus

pares, sua trajetória também pode ter contribuído para o reconhecimento dessas expressões de disputas.

Os três livros analisados nesta pesquisa elegeram as biografias consideradas mais relevantes entre os fatos históricos brasileiros. Para Calmon, a História começou através das biografias, cabendo compreender o que melhor os homens haviam feito pela sociedade: “é um vício do raciocínio, que o método póde explorar com êxito, e que cumpre á pedagogia adaptar, corrigindo” (Calmon, 1927, p. 05). As palavras do autor sugerem tratar-se de uma forma de ser ou de escrever a História. Claramente, esta edição, publicada posteriormente ao citado Programa de ensino, revela uma estratégia de escrita à época que também pode ser encontrada em outras obras. Assim, novamente, reitera-se que não há, neste caso, um atendimento explícito àquele Programa, mas expressa algo comum entre os pares em seus modos de escrita.

As estratégias em torno da formação de uma consciência cívica foram observadas ao longo de todo o Programa de ensino de 1925, que estava além de alfabetizar, mas, instruir uma cultura por meio dos conteúdos associados à noção de progresso. Todavia, aos alunos do 3º e 4º ano as metodologias indicadas aos professores incluíam lições, isto é, ensinamentos que deveriam ser apropriados e reproduzidos pelos alunos. Cumpre lembrar que na transição para estas etapas escolares o número de alunos sofria grande redução, como foi apresentado na primeira seção desta pesquisa, o que justificaria o aumento de estratégias voltadas aos primeiros anos em relação aos anos finais do ensino primário.

Aos professores foram estabelecidos os seguintes métodos e práticas orientadoras de um ensino de História com destaque para os dados biográficos de personagens históricos:

No 3.º e 4.º ano, além do uso do livro o professor escreverá no quadro negro o esquema de cada lição, estabelecendo o nexó entre os vários assumptos, devendo todos os alunos copiá-lo.

No 1º e 2º ano os alunos não usarão livros de Historia: o professor fará o ensino por meio de palestras, dizendo claramente as datas, que não exigirá e que serão lembradas por alguns alunos.

Mostrará as gravuras do livro, fazendo rápida biografia dos nossos grandes homens, á vista do retrato isolado de cada um (Teixeira, 1925a, p. 03).

Diferentemente do 1º e 2º ano, a primeira recomendação aos professores se referiu a escrita, ao passo que nos anos anteriores seguia-se o modelo de aula a partir de palestras. Segundo Rosa Fátima de Souza (2013, p. 268) escrever é uma “habilidade que pressupõe

conduta moral e normas de comportamento, além da apreensão de códigos de civilidade”, evidenciando o cuidado, a disciplina e sua aplicação.

Já a referência aos usos de gravuras, o Programa de ensino recorreu ao uso da linguagem imagética ou iconográfica que, neste caso, nos permite pensar nas representações dos grandes homens referenciados nas narrativas de história do Brasil das primeiras décadas republicanas. Tecendo um diálogo com Brito (2009, p. 191), a visualidade dessas imagens vincula-se a processos de “produção e transmissão específicos que atuam em contínuas inter-relações e direcionadas a determinados públicos, e possibilitam múltiplas percepções”. As imagens apresentadas nos livros didáticos são linguagens que preparam o olhar das crianças do ensino primário, para um novo tipo de propriocepção e de leitura em um processo de transmissão simbólica de valores, crenças e modos de ser.

A esse respeito verificou-se que a obra escrita por Alberto de Assis, *Vultos e datas do Brasil*, foi aquela que mais pareceu contemplar a referida proposição impressa no Programa. Seu livro foi aquele que mais enfatizou a participação dos grandes nomes entre os vultos históricos. Diferentemente das demais obras didáticas que em seus sumários consideraram aspectos ou os próprios fatos históricos em sua periodicidade, o livro do autor se dividiu entre 59 homens e mulheres abordados entre as histórias do período colonial e Império. Assim, os períodos históricos foram apresentados a partir das biografias destacadas como exemplares a serem seguidas pelos leitores. Isso não significa dizer que o livro foi pensado para atender exclusivamente aquele Programa de ensino, mas em sua forma se adequou aos interesses daquela diretoria.

Acerca dos usos de imagens dos livros analisados, observei haver referências majoritariamente aos “grandes homens” entre as três obras analisadas, como também há mapas e referências às grandes capitais, mas poucas mulheres estão representadas na história da pátria. Há indicações sobre as histórias da Princesa Isabel e de Joanna Angélica na obra de Pedro Calmon⁴⁶. Esses destaques, respectivamente nacional e local, são os únicos momentos em que aparecem mulheres no livro do autor. O mesmo ocorre com a obra de Rocha Pombo, que também se restringiu a essas personagens na história brasileira. No prefácio intitulado “Este livrinho” Rocha Pombo (1917, p. 03) afirmava ser “necessário criar o gosto pela nossa

⁴⁶Há uma pequena referência à princesa Paraguassú, batizada como Catharina no livro História da Bahia. Contudo, não se trata de um trecho que referencie a personagem, mas o contexto de chegada dos jesuítas no Brasil de acordo com a obra de Calmon (1927, p. 30).

história, pois sem ela não haverá esforço que levante o nosso espírito de povo”. Essa fala revela o espírito republicano empenhado em construir símbolos patrióticos, além de uma identidade brasileira presente principalmente entre os intelectuais da época.

Já no livro de Alberto de Assis, verifiquei a notabilidade de outras personagens femininas nos três períodos históricos ao qual o livro se dedicou, sendo elas: Annita Garibaldi, Ludovina Porto Carrêro, Rosa da Fonseca, Catharina Alvares Paraguassú, Thereza Christina, Anna Nery e Maria Quitéria. A estas mulheres, cabe uma observação: todas estão representadas como figuras coadjuvantes ao lado de seus respectivos companheiros, em batalhas e lutas sociais, o que significa ressaltar o espaço e o dever de auxiliares nas causas da nação. A representação de família no Programa de ensino é destacada como uma instituição sólida e segura, responsável também pela instrução de deveres basilares em prol do próximo. Por sua vez, essa alusão aos valores familiares, assim como ao respeito e a obediência inerentes a essa relação, suscita o modo como Teixeira conduziu as práticas escolares em torno da construção da civilidade almejada. A relação entre moralidade, família e pátria foi observada na leitura do Programa como um indicativo para pensar na escolarização almejada por Teixeira, assim como pela diretoria de instrução vinculada ao governo de Góes Calmon, ao contar com a escolarização primária como responsável pela socialização e pela educação informal dos alunos antes de seu ingresso escolar.

Antes que a civilidade fosse alcançada, era importante, conforme as orientações do Programa, destacar os mitos fundadores da civilização, de modo que uma sequência de fatores levasse ao progresso brasileiro. Dentre as concepções e conteúdos históricos previstos no Programa para os alunos do 1º ano, o documento conduzia as seguintes recomendações de conteúdos aos professores:

- 1.º Pequenas explicações sobre os selvagens. Nenhuma cidade havia no Brasil; só as tabas dos índios no meio das extensas matas virgens. Armas dos índios, guerras, ferocidade. Alimentação. Cultura da mandioca nalgumas tribos.
- 2.º Tudo estava assim, quando veio Pedro Álvares Cabral, com os portugueses. Caramuru. Thomé de Souza e a Fundação da Bahia. Como os padres jesuítas, franciscanos e carmelitas educaram os índios.
- 3.º O país cresceu. Criaram-se as fazendas, as outras cidades: Rio, Pará, Recife, S. Paulo. Vieram muitos portugueses e muitos negros africanos. Os índios foram fugindo para o Amazonas, Mato Grosso, Goiás, porque não queriam trabalhar. Afinal os brasileiros não quiseram mais obedecer a Portugal. Grito do Ipiranga. Dois de Julho. Imperador Pedro I, Imperador Pedro II.

4.º O Brasil teve guerra com o Paraguai. Batalhas de Riachuelo e Tuiuti. Depois da guerra, o telégrafo, as estradas de ferro, o progresso da agricultura, a vinda dos imigrantes, a liberdade dos escravos, proclamação da Republica (Teixeira, 1925a, p. 04).

As concepções de “selvagens” e “ferocidade” revelam o distanciamento perante aqueles que não se adequavam ao que se convencionou chamar de civilizado. O contato inicial dos alunos, segundo o Programa, inclui a reduzida representação dos indígenas como aqueles distantes de “nós”, que possuíam métodos de sobrevivência rudimentares, que lutavam entre si e, por sua vez, não estavam localizados nos centros urbanos e nem mesmo nas carteiras escolares. Aqui se verifica um aspecto do processo civilizador ao qual Veiga (2022, p. 16) se refere, uma vez que as falas do documento subalternizam os indígenas, os colocando no lugar de “indolentes” e “viciosos”. A “ferocidade” mencionada no documento indica, na verdade, a resistência e a não subordinação dos indígenas perante as práticas colonizadoras e exploratórias. Assim, a representação de “selvagens” como consta no programa aludido em relação aos indígenas, constitui o modo de ensinar no qual os professores devem abordar o ensino de História, revelando o distanciamento perante aqueles que não estão considerados aptos às práticas de civilidade.

Propondo um diálogo com Quijano (2009), a colonialidade transferida do poder para o campo do saber mascara os usos da violência epistêmica, distorcendo as ancestralidades, modificando processos identitários, remodelando valores e comportamentos. Por consequência, se justificam as lacunas nos livros de História, bem como no citado Programa de ensino sobre indígenas e africanos, cujos saberes permaneciam nas fronteiras.

Entre os “não ditos” presentes no programa, está a representação das concepções de civilização pautada, por exemplo, nas grandes cidades e em sua cultura, ou seja, em um cenário urbanizado e nos caminhos da industrialização. Ao passo que o Programa de ensino se referiu primeiramente aos “selvagens” e ao contexto da colonização, o livro *História da Bahia* de Calmon destaca o desbravamento e o povoamento do Brasil como uma tarefa árdua dos portugueses. Acerca dessa consideração, diálogo com Anderson (2008, p. 41) ao identificar na leitura anterior um “otimismo cósmico” que justifica a redenção indígena mediante a impregnação do homem branco civilizado, sem considerar a crueldade da colonização.

Já o sentido da unidade como necessidade republicana teve espaço no Programa, assim como o trabalho, sendo esses aspectos também destacados em outros discursos no contexto

republicano como parte do processo de consolidação desse espírito do brasileiro trabalhador unificado quanto aos valores, concepções, língua e cultura, compartilhados. Assimilando essas instruções gerais aos professores aos documentos supramencionados na primeira seção desta tese, observa-se que a tentativa de unificação e de harmonia foi um dos objetivos da diretoria de ensino. Somam-se a isso as estratégias utilizadas pelos autores de livros didáticos ao abordarem os referidos assuntos na história brasileira. Ocorre que essa dimensão supostamente unificadora é ainda mais endossada no livro de Pedro Calmon, *História da Bahia*, que chama a atenção para a possibilidade de formar homens úteis à nação, aptos para a vida em sociedade.

Entre os conteúdos históricos a serem ensinados aos alunos do 2º ano, estavam:

1.º Desenvolvimento do 1.º ano.

2.º Viagem de Pedro Álvares Cabral e Cristovão Colombo, diante do Mapa Mundi ou do Globo. Comparação, diante de gravuras, dos navios de hoje com os do descobrimento da América e do Brasil. Tempo gasto nas viagens daquele tempo e nas de hoje. Mostrar que não havia as máquinas de vapor, mas já havia as armas de fogo, que pouco antes foram descobertas. Também mostrar que a imprensa fora inventada naquela época.

3.º Carta de Pero Vaz Caminha, viagens ao Brasil, por ordem do governo português. Caramuru e Ramalho Martin Affonso e S. Vicente, Francisco Pereira Coutinho e a Capitania da Bahia. Estudo das demais capitanias, perante o Mapa Mundi.

4.º Primeiro Governador. Fundação da Bahia.

5.º Recapitulação do 3.º ponto do 1.º ano.

6.º Recapitulação do 4.º ponto do 1.º ano (Teixeira, 1925a, p. 04).

Como já foi mencionado, na transição entre 1º e 2º ano se localizava a maior concentração de alunos que, por sua vez, se evadiam das escolas nos anos seguintes. Tal fato nos permite pensar que os saberes acima discriminados sintetizam os primeiros contatos entre alunos e o saber histórico ensinado, o que, por sua vez, implica em uma parcela da população em idade escolar reduzida em sua capacidade de aprendizagem dos comportamentos, modelos e práticas culturais compartilhados pela escola. Por outro lado, também nessa fase inicial, ao lado do ensino de História do Brasil, estavam as lições de leitura da disciplina de Educação, moral e cívica que não foram instruídas a serem ensinadas de forma independente, mas ao lado das disciplinas de história e geografia. Deste modo, na leitura do Programa

evidenciaram-se na relação entre as proposições de ambas as disciplinas um reforço pela disseminação de concepções em torno da civilização, pátria, trabalho.

Contudo, sigo na direção de Certeau (1982, p.70) afirmando ser “impossível analisar o discurso histórico independentemente da instituição em função do qual ele se organiza silenciosamente”. Desse modo, pressupõe-se que haja uma condição, um requisito para alcançar a civilização que se dará, por exemplo, a partir do desenvolvimento urbano e da unificação do país, numa clara alusão aos aspectos nacionalistas em voga, ainda que divergentes, entre 1920 e 1930.

Como foi possível observar, houve a prevalência de uma abordagem temática concentrada na História da colonização e na História da Bahia até o 2º ano do ensino primário, onde também se destacam os usos das expressões “mostrar que” e “comparação” direcionadas aos professores, como forma de indicar uma ruptura em relação ao passado.

Entre as temáticas e conteúdos históricos a ser abordados no 3º ano, o Programa de ensino prescreveu:

1.º Recapitulação dos pontos 1.º, 2.º e 3.º do programa do 2.º ano.

2.º Os três primeiros governadores gerais. Fundação da Bahia. Invasão de Willegaignon. Fundação da cidade do Rio. O professor mostrará o grande esforço dos portugueses, abrindo os primeiros núcleos de civilização no meio da hostilidade dos índios, das moléstias e do calor, que não tinham na Europa. Na invasão francesa estudará a aliança que faziam os índios com as duas nações. Salientará o trabalho dos padres jesuítas, carmelitas e franciscanos na catequese dos índios.

3.º Passagem do Brasil para o domínio espanhol. Rápido estudo do Brasil daquele tempo. As povoações da Bahia, Rio, São Paulo, Olinda. Não havia gente civilizada no centro do país. Piratas e corsários. Invasão do Maranhão pelos franceses. Influência desta invasão na ocupação do Norte do Brasil por brasileiros, portugueses e espanhóis.

4.º Invasão holandesa na Bahia e em Pernambuco. Efeitos destas invasões: o brasileiro, sentindo o amor do seu país; o negro, o branco e índio unindo-se contra o holandês. Influência da guerra no desbravamento das matas do interior: as estradas feitas pela guerra serviram depois para o comércio. Restauração de Portugal. Expulsão dos holandeses.

5.º Civilização do interior do país. Bandeirantes; caráter coletivo e social das bandeiras; vida agreste e de grandes privações que passaram os bandeirantes no internamento gradual pelo país, aumentando o território que, pelo tratado de Tordesilhas, não passava do centro da Bahia, indo ao Norte até parte do Pará e ao sul até parte de S. Paulo. Descobrimento das minas. Lutas dos emboabas. Fuga dos negros: República dos Palmares. Domínio comercial

dos portugueses sobre os brasileiros; guerra dos Mascates. Rebelião de Beckmann. Escravidão dos índios: conflito com os jesuítas

5.º Rápido estudo da Conspiração de Tiradentes, da Independência da Regência.

7.º Recapitulação do 4.º ponto do 1.º ano (Teixeira, 1925a, p. 04).

Notadamente, as disciplinas não tiveram suas finalidades atendidas em sua totalidade, entretanto, as prescrições determinadas forneceram aos professores “modos de uso” acrescidos aos interesses de grupos e das tensões por trás de sua construção. O ensino de História do 3º ano primário endossou pontos importantes que deveriam ser rememorados do 2º e do 1º ano, respectivamente, recordando uma narrativa cronológica de chegada dos portugueses, expansão da urbanização e conquista da civilização, batalhas vitoriosas em defesa do território e a participação da Bahia nesse processo. Ao rememorar as conjunturas históricas do 1º e 2º ano, desapareceram os indígenas, cuja representação criada denotava um caráter de ferocidade selvagem. O papel dos povos originários não apenas foi negligenciado como também foi considerado insignificante, como forma de demonstrar de estancamento da barbárie. Já os negros, tiveram sua passagem reduzida à “fuga” em um dos últimos assuntos do ano letivo, sem muito destaque perante o desenvolvimento civilizacional do interior do país. Ademais, a expressão “fuga dos negros” requer o registro de um modelo educacional que foi se construindo a partir da ilusória perspectiva de uma pauta igualitária.

Além de excludente, a instituição escolar perpetuou as desigualdades sociais por ser idealizada para civilizar e formar cidadãos em uma história da educação embranquecida. Quando o programa se refere a “civilização do interior do país” e aos “bandeirantes” está assinalando o “caráter coletivo e social das bandeiras” e de desbravadores, representados no quadro de Domingos Jorge Velho, exaltado como aquele que lutou pela nação, encontrado nos livros de Rocha Pombo e Pedro Calmon. Considerando que a violência não foi considerada em nenhuma das referidas abordagens, há que se considerar as heranças da colonialidade vinculadas a concepção de modernidade. Na compreensão de Aníbal Quijano (2009) o conceito de “colonialidade” representa um padrão de poder, assim como a falácia da modernidade, relacionada a ideia de salvação, progresso e felicidade, que justificou a violência utilizada na colonialidade.

Em síntese, o Programa de ensino do 3º ano fez alusões aos aspectos positivos e as vitórias da nação, destacando-se para isso sua participação nas guerras pelas quais atravessara,

seu crescimento e expansão territorial, e respectivamente o progresso brasileiro, alcançado com a explanação dos grandes centros urbanos, representados pelas capitais supracitadas. A geografia do território brasileiro se destaca entre as prescrições com relevo para dois elementos: as disparidades entre selvagens e civilizados e as dificuldades em povoar o território. O primeiro exemplo é sugerido a partir do distanciamento entre espaços menos ou mais civilizados, tornando Rio de Janeiro e São Paulo espécies de referências para mensurar o grau de civilidade que, por sua vez, parece ser equivalente à urbanização. Na direção indicada por Elias (1994) a urbanidade, por exemplo, esteve entre as compreensões de civilidade. O segundo exemplo se refere às bandeiras, como já referido, desconsiderando as violências aplicadas nesse processo.

Por fim, a História ensinada aos alunos do 4º ano possuía a seguinte organização de conteúdos:

1.º Recapitulação metódica e completa dos pontos 1.º a 5.º do 3.º ano.

2.º Rápida explicação das lutas com os espanhóis do Sul. Efeitos destas lutas no desbravamento do Paraná, Santa Catharina e Rio Grande do Sul. Espírito de Independência entre os brasileiros. Conspiração de Tiradentes.

3.º Napoleão obriga a família real portuguesa a fugir para o Brasil. Vexames trazidos pela chegada da corte. Abertura dos portos. Fundação de quartéis, banco, imprensa, jardim botânico e outros estabelecimentos no Rio de Janeiro. O Brasil elevado à categoria de Reino. Revolução Pernambucana em 1817. Volta da Família real. Príncipe Dom Pedro. Fico. Influencia de José Bonifacio e da princesa. Luta na Bahia antes de 7 de Setembro. Joanna Angelica. Grito do Ipiranga. Guerra na Bahia. Dois de Julho. Constituinte Brasileira. Dissolução da Constituinte. Constituição Imperial de 1824. Revolução de Pernambuco de 1824. Hostilidades entre brasileiros e portugueses. Noites das garrafadas. Abdicação de Pedro I.

4.º Regência. Grandes desordens no Rio de Janeiro e nas províncias. Ação de Diogo Antonio Feijó. Sabinada, Balaiada. Farrapos. Maioridade de Pedro II. Revolução de S. Paulo, Minas e Pernambuco. Pacificação do Rio Grande do Sul. Guerra contra Oribes e Rosas. Primeiras estradas de ferro. Visconde de Mauá. Imigração europeia e desenvolvimento da agricultura no Sul do país.

5.º Guerra contra o Uruguai e o Paraguai. Nova fase de progresso. Telégrafo, submarino, estrada de ferro imigração, propaganda abolicionista Libertação dos nascituros. Eleição direta. Viagens do Imperador.

6.º Liberdade dos escravos. Desorganização da agricultura e desgosto dos senhores de engenho. Proclamação da Republica. Governo Provisório e Constituição de 24 de Fevereiro. Governos das Republicas até 15 de Novembro de 1910. Consolidação com Floriano. Pacificação com Prudente. Restauração financeira com Campos Salles. Delimitação do território, saneamento do Rio de Janeiro, novas estradas de ferro com Rodrigues Alves

e Rio Branco. Propaganda no exterior, importância diplomática, nova marinha de guerra, novas estradas de ferro e portos com Affonso Penna. Rio Branco e Ruy Barbosa (Teixeira, 1925a, p. 04).

Rememorar de forma metódica os assuntos selecionados do Programa do 3º ano leva a pensar na dimensão atribuída aos eventos históricos concentrados entre os séculos XIX e XX. Sugere-se ao final do ensino primário um conjunto de elementos que se remetem a uma narrativa de conquistas, além do caráter beligerante na emancipação do Estado brasileiro e da consolidação de seu caráter nacional como superação da colonização. No diálogo com Fonseca (2017, p. 95) os Programas curriculares acompanharam a produção historiográfica brasileira, cuja tendência positivista elencou temáticas, como a expulsão dos holandeses de Pernambuco, ou a Guerra do Paraguai, por exemplo, como eventos fundadores da identidade nacional coletiva. Por sua vez, a produção dos livros didáticos também acompanhava essa tendência.

Nessa direção, para o autor Rocha Pombo, as sucessivas reformas políticas e sociais no início do século XX dominaram o espírito público de forma que apenas a paixão pelo futuro prevalecesse. Assim, ele fez alusão à tentativa republicana de rompimento com um passado colonial a partir das reformas urbanas, na construção dos mitos e heróis nacionais, o que o aproxima das perspectivas projetadas pelo Programa de ensino da Bahia de 1925. O intelectual ressaltava que “o vasto movimento de reabilitação cívica, que por todas fôrmas se está fazendo no paiz, se relaciona muito de perto com a revivescencia da nossa cultura histórica” (Rocha Pombo, 1923, p. 73). Deste modo, a disciplina de História possuía o caráter de ser a mais complexa e edificada entre as ciências, responsável pela formação da consciência, ou seja, sua função era “gerar em taes almas — o temor da posteridade, si é que nellas fallece o temor de Deus” (Rocha Pombo, 1923, p. 73). Além de uma expressiva referência aos valores cristãos ocidentais, apresentava-se um receio pelo futuro, ao que parecia uma tentativa de estimular o exercício da ordem, temendo a barbárie.

Há muitas formas de narrar a história atribuindo-se concepções e valores à proposta que se almeja constituir e que se deseja consolidar. Mas, neste contexto em específico, no período após as comemorações pelo centenário da independência, a proposição dos eventos históricos e da conjuntura na qual ocorrem, sugerem uma via de pensamento aos professores e, por extensão, aos alunos que almejam a perspectiva de uma nação vitoriosa.

No diálogo com Bittencourt (1993), a visão pacifista de Rocha Pombo o difere de outros autores em virtude de uma identificação histórica e cultural de valorização do continente americano. A narrativa histórica na edição de *Nossa Pátria*, por exemplo, não teve início a partir do “descobrimento”, mas de temáticas patriotas como: I – Nossa Pátria; II – A Bandeira da nossa Pátria; III – A nossa independência; e, por fim; IV – José Bonifácio, exaltado como primeiro personagem heroico do livro. Contudo, observo que esse ideal otimista também foi encontrado em Alberto de Assis, assinalando que o Brasil teria recebido as lições necessárias durante o período colonial, não sendo permitido “errar a trilha”, uma vez que “ensaiou os passos de nacionalidade no Império”, assumindo seu poder e valor. Para ele, esse era um breve período em que o Brasil, mesmo diante dos pessimistas, teria realizado uma de suas viagens rumo ao progresso e sua democracia, o “glorioso torrão brasileiro” (Assis, 1922, p. 07).

Por outro lado, observou-se ainda na leitura do Programa que a “liberdade dos escravos” foi resumida a um breve momento que não mereceu destaque quando se aborda o progresso brasileiro que é justificado a partir das reformas industriais ao final do século XIX. Na seção anterior, foi demonstrado que este período também mereceu destaque especialmente nos livros de Pedro Calmon e de Rocha Pombo, caracterizando as evoluções como um aspecto de renovação do Brasil. Assim como o Programa de ensino não destinou espaço a tratar das resistências e lutas sociais dos abolicionistas, os referidos livros também não entraram a fundo nessa temática. Na seção anterior, houve ênfase aos sujeitos que se destacaram pela extinção da escravidão, como Ruy Barbosa e José Bonifácio, exemplos de benfeitores em prol da causa pátria. Entretanto, minimizou-se e ocultou-se a ausência de assistência por parte do Estado, naturalizando o trabalho forçado, bem como o racismo entre as linhas do Programa de ensino.

Também nesta quarta etapa escolar, os professores de Educação, moral e cívica, foram instruídos a estimularem nos alunos a necessidade de trabalharem em suas respectivas localidades:

Salientando as necessidades do município em que trabalha o professor evitará fazer apreciações deprimentes, levantando, ao contrario o animo dos alumnos e indirectamente de suas familias. Recordará a observação da Historia do Brasil mostrando que, no passado todos os logares eram atrasados e com o tempo trabalho e perseverança, foram subindo em progresso e civilização (Teixeira, 1925a, p. 18).

O documento enfatiza a instrução para que o professor evitasse realizar apreciações deprimentes, a fim de que se ressaltasse a imagem de um país perseverante rumo ao

progresso. Deste modo, caberia ao professor, assim como à condução de suas aulas, a construção de uma visão positiva sobre o desenvolvimento do país. Mais do que isso, o documento faz alusões às diferenças que já existiam no próprio estado nas quais estão contrapostas a população do interior e aquela da capital.

Reconhecendo-se as disparidades entre as localidades situadas, de um lado, no interior da Bahia, em oposição, de outro lado, a cidade de Salvador, capital do Estado, cabe lembrar que as falas de Anísio Teixeira e Góes Calmon já apresentavam forte preocupação com o êxodo rural conforme apresentado na segunda seção. As migrações dos sertanejos foram mencionadas no romance *Os analphabetos* de Gumes (1927), ao narrar o que considerava serem as características de um povo homogeneizado em suas dificuldades por aqueles que viviam na capital, e buscando por melhorias ao migrar, com destino para outras regiões.

Buscando reduzir essas desigualdades locais, o governado de Góes Calmon colocou como destaque da Reforma de 1925 exaltar o potencial que cada escola possuía, no sentido de possibilitar atividades que elevassem o dever para com a sociedade. Também se expressou na segunda seção desta pesquisa as preocupações da Diretoria geral em torno de um modelo de escola que levasse “mais em conta os resultados materiaes de sua actividade do que os cuidados com a sua cultura intellectual” (Calmon, 1925, p. 64). Para isso, o ensino de História e de Moral e cívica não foram os únicos instrumentos usados pelo governo para estimular a civilização de novas condutas. Na prática, além do Programa de ensino e da adoção de novos materiais didáticos, a diretoria de instrução desenvolveu palestras sobre a higiene, educação física e os trabalhos manuais, e incentivou atividades para estimular a cooperação, como as associações infantis (Teixeira, 1928). Portanto, houve um conjunto de estratégias direcionadas a estimularem conhecimentos e valores cívicos entre o público infanto-juvenil que estavam além do muro escolar.

O ensino de Educação, moral e cívica em suas proposições acerca do mundo do trabalho levou aos alunos do 4º ano concepções que, além de seu dever para com o município, incluíam o compromisso com o pagamento de impostos e a preparação para a guerra: “a guerra é um mal inevitavel nas condições actuaes de civilização. Não só nas linhas do exército o cidadão servirá á Patria no momento da guerra: o industrial, o agricultor são elementos de suprema importancia no exito da guerra” (Teixeira, 1925a, p. 18). Soma-se a essa análise, o recrutamento de força de trabalho como parte do desenvolvimento capitalista, segundo Veiga (2022, p. 289). Para a autora, a obrigatoriedade escolar conduzia a população a identificar

“atos imorais e ilegais”, considerando-se que o trabalho infantil não era proibido. O trecho do Programa menciona a guerra, mas estimula a necessidade de trabalho e de outras formas de atuação social para além do uso da força. Trata-se de uma estratégia para mobilizar o trabalho em conjunto a partir dos diferentes setores em prol da proteção da nação e de seu desenvolvimento. Portanto, cabia aos professores o estímulo e o esforço para que os alunos se dispusessem a atender as necessidades de seu município e de seu país, se necessário.

Ainda que essas necessidades do município, do estado e do país não fossem exatamente exploradas pelo Programa, aos sentidos de disciplina e trabalho parecem articulados. Retomando ao diálogo com Nagle (2009), a eclosão da Guerra havia levantado os perigos, como a indiferença e o rompimento da unidade territorial. Por isso, a preocupação com a disciplina e o trabalho se constituía como uma contribuição cívica pela proteção da pátria.

Assim, os conteúdos históricos escolares, na articulação com as práticas mobilizadas, pretendiam orientar o modo de conduzir o ensino de História disciplinarizado. Em outras palavras, pensamos no saber histórico ensinado como aquele que é parte do modo produzido no contexto escolar, respeitada sua temporalidade. Nesse sentido, a leitura do Programa acima não nos permite enveredar pelas práticas mobilizadas que dele se apropriam. Entretanto, nossa reflexão situa-se, tanto na análise das estratégias de ensino em torno das normativas regulares e institucionalizadas, como em suas prescrições para um ensino de História que orientasse a consciência cívica nas práticas da vida humana.

Reafirma-se que a precariedade na formação de professores especialistas durante o período, assim como as normas e metodologias propostas pelo Programa para o ensino de História esvaziavam o debate acerca da construção de sujeitos. Essa construção é pensada a partir das relações do aluno com a noção de tempo, bem como com a memória. Na leitura dos métodos e instruções dirigidos aos primeiros anos do ensino primário, verifica-se que além dos conteúdos e conhecimentos específicos ao ensino de História, estavam presentes princípios biologizantes, dinâmicas colonizadoras e práticas colonizadoras. Retomando o diálogo com Souza (2013, p. 270) é possível observar que as práticas docentes nas primeiras décadas do século XX foram estimuladas por manuais, dedicados a estimular a adoção de atitudes como: “virtudes morais”, “polidez”. Ou seja, recomendavam-se aos professores formarem cidadãos civilizados, capazes para o exercício do trabalho e aptos a defenderem sua nação. Dentre os conceitos e palavras-chave identificadas pela autora também se destacaram

nos livros e documentos analisados expressões sinônimas, cujo propósito era buscar consolidar uma forma escolar moderna comum ao magistério.

A esse respeito, na contemporaneidade, Quijano (2009, p. 74) verifica que foram forjadas “relações intersubjetivas de dominação sob hegemonia euro centrada”, de modo que esse universo passou a ser denominado como a modernidade. Nessa concepção maniqueísta de colonialidade e modernidade eurocêntrica, as populações passaram a ser identificadas como: “inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos”.

É necessário considerar que nesse período analisado houve restrições e limites do acesso das camadas populares, negros e indígenas no processo de implementação das legislações em torno da vida escolar. Ocorre que a reforma realizada na década de 1920 não contemplou ou reparou as desigualdades de acesso à educação na sociedade da Bahia. Deste modo, os ideais de luta contra o analfabetismo, apresentados na segunda seção desta tese, não foram suficientemente capazes de solucionar esse dado da educação brasileira.

O que se observou no entrecruzamento entre conteúdos, abordagens e métodos de ensino publicado nos livros pesquisados e no Programa de ensino da Bahia de 1925 foi uma distinção silenciosa, na qual sobressaem indicações dos perfis daqueles sujeitos que poderiam ocupar os bancos escolares. Tal posicionamento, que almejou distinguir alfabetizados de analfabetos, civilizados de primitivos, ocorreu tanto na organização do espaço escolar, como na seleção dos conteúdos a serem difundidos. A primeira observação advém do fato de que a própria legislação tratou de reiterar as diferenças entre as escolas rurais e urbanas, especificando ainda as disciplinas a serem lecionadas em cada uma. A segunda observação incide sobre a orientação que as biografias de grandes vultos dos homens da história brasileira fossem ministradas em forma de palestra nas aulas de História. Por sua vez, nos livros didáticos havia sugestões dos tipos ideais que deviam ser representados como sujeitos da história a serem copiados ou espelhados, tomando-os como referências do código de conduta a ser estabelecido. A esse respeito, Veiga (2022, p. 16) assinala que na longa duração do “processo civilizador/ colonizador” foram favorecidos padrões de etiqueta que desqualificam alguns perante outros, através de categorização hierárquica entre as pessoas. Tratou-se, por exemplo, de subjugar como “ignorantes” e “analfabetos” aqueles que não foram escolarizados. Assim, retomo a leitura de Galvão (2022) apresentada na primeira seção, demonstrando que os sentidos em torno da palavra analfabeto, desde meados do Império, se relacionavam a

ausência da moral. Nesse sentido, a escola primária ao estabelecer seus regulamentos, as normas e mecanismos de controle, acabou por não possibilitar a mobilidade social, mas dar visibilidade às diferenças já existentes quando foi regularizada.

O estabelecimento do Programa de ensino que acaba de ser analisado possibilita pensar na perpetuação das diferenças, onde aquele considerado inculto ou incivilizado fez parte de uma lógica civilizatória colonizadora. É inegável que o Brasil passou por um processo de modernização e desenvolvimento ao longo dos séculos XIX e XX, alterando sua infraestrutura urbana, expandindo a escolarização e a urbanização dos grandes centros. Ocorre que esses processos foram marcados por contradições e desigualdades, que culminaram na permanente exclusão social de grupos marginalizados, que não foram observados, seja pela organização dos conteúdos, seja pelos autores dos livros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O período histórico analisado por essa pesquisa foi permeado por projetos políticos e educacionais conservadores, que objetivaram transformar a escola em um espaço de controle dos comportamentos a partir dos modelos culturais considerados corretos. Para isso, havia recursos instrumentalizados para formarem alunos aptos a exercerem os códigos de conduta almejados, como os livros didáticos, que foram inseridos nesse bojo de medidas utilizadas para instruir e moralizar. Parte da introdução desta tese se dedicou em demonstrar que o avanço político de movimentos conservadores, no tempo presente, culminou na perseguição de professores e no ataque aos materiais didáticos utilizados na área das ciências humanas. Ainda que não fosse a intenção dessa pesquisa realizar uma comparação entre passado e presente, afirmou-se que os livros didáticos ainda ocupam lugares de disputa, apontados como possíveis influenciadores e formadores de ideias nos diferentes tempos históricos.

Buscando responder ao problema desta pesquisa - investigar nos livros didáticos quais as concepções civilizatórias circularam no contexto da reforma educacional na Bahia entre as décadas de 1920 e 1930 -, identifiquei que as palavras, como “moralidade”, “civismo” e “família”, foram fortemente utilizadas pelos autores dos livros didáticos *Nossa Pátria* (1917), *Vultos e datas do Brasil* (1922) e *História da Bahia* (1927), embasadas em discursos que tentavam orientar a modernização da sociedade. As referidas expressões foram encontradas entre outros sentidos de concepções civilizacionais difundidos através desses livros didáticos de História após um cenário de reforma de ensino primário na Bahia, em 1925. Assim, os aspectos cívicos e civilizatórios nesses exemplares refletiram tensões e também induziram aos costumes, valores e condutas. Já a escola foi pensada como uma instituição com potencial para ancorar mudanças e transformações sociais, sendo o principal espaço de utilização dos livros didáticos.

Visando à compreensão do projeto de reforma do ensino primário a partir da prescrição de livros didáticos de História nos anos 1920, na segunda seção, foram apresentadas as iniciativas da Diretoria geral de ensino, liderada por Anísio Teixeira, em torno da formação dos professores, e da adoção de medidas em prol da reestruturação física das escolas, assim como dos métodos de ensino. Observei que os interesses pelo fim do analfabetismo não se restringiram aos baianos, embora houvesse as distâncias entre a reforma ocorrida no estado em comparação aos demais. Na Bahia, privilegiou-se o aumento da

arrecadação para a implementação das medidas almejadas, como: reforma dos prédios escolares; compra de novos materiais didáticos; reorganização das disciplinas escolares; ampliação do tempo nas escolas; investimento em cursos na preparação de professores; e a adoção de um Programa com novos métodos de ensino (Teixeira, 1928).

Procurando responder à hipótese se os livros adotados foram indicados enquanto suportes da transmissão de valores e concepções partilhadas pelo Programa de ensino da Bahia de 1925, as análises apresentadas na segunda seção indicaram que o processo de escolarização em sua dinâmica de socialização envolveu até mesmo cidadãos que não ocupavam os bancos escolares, essa evidência pareceu colocar a escola no centro das grandes mudanças culturais da modernidade, ainda que lenta, segundo Faria Filho (2008). Nessa direção, se considerarmos que os livros didáticos como artefatos da cultura material escolar, ainda que indiretamente, foram acessados por sujeitos que estavam fora daquele espaço, é possível supor que essa forma de apropriação de conhecimentos e de saberes possibilitou o acesso de familiares e outros participantes da sociedade que estavam fora dos muros das escolas.

Outra questão formulada inicialmente era se a seleção dos livros havia sido um mecanismo para modelar e ritualizar os conhecimentos e práticas de comportamento e de conduta no processo de formação de alunos e professores primários da Bahia. A esse respeito, os exemplos apontados durante a análise do referido Programa e da legislação responsável pela reforma indicaram que o ensino de História foi marcado, notadamente, pela perspectiva formativa do trabalhador, especialmente urbano, considerado como colaborador das causas do município e do estado. Mas, assim como o Programa objetivou promover aprendizagens em torno dessa perspectiva, ele também foi influenciado por sujeitos que esperavam à época essa função da escola. Nessa perspectiva, Faria Filho (2008, p. 89) pondera que há de se pensar nas disciplinas escolares como “produtoras e produto das transformações sofridas pela própria noção de aprendizagem”.

Ao analisar a adoção dos livros de História deste estudo percebeu-se que eles foram inseridos no bojo de medidas que se pretendiam modernizadoras, ainda que tanto o conteúdo, como os métodos de ensino propostos não fossem renovados em relação aos demais. Ou seja, a adoção das obras de Rocha Pombo, Alberto de Assis e Pedro Calmon correspondeu a uma alteração dos materiais didáticos usados no ensino primário, que eram considerados atrasados. Todavia, as mudanças na indicação dos suportes didáticos vieram acompanhadas da

obrigatoriedade da adesão e orientação das leituras dos referidos livros, como observado nas prescrições do Programa de ensino de 1925 aos professores. Essa ação impositiva revela uma tentativa de controle do ensino por parte do Estado através de um instrumento regulatório. Deste modo, os conteúdos mobilizados e a expansão da escola estavam articulados ao projeto de modernização almejado pelo governo de Góes Calmon no estado da Bahia naquele contexto.

Outro objetivo motivador da pesquisa foi analisar a produção e a circulação dos livros, assim como as concepções dos autores e intelectuais, Rocha Pombo, Alberto de Assis e Pedro Calmon, perante o cenário político e educacional dos anos 1920 e 1930. Os referidos livros de História desses autores foram selecionados por uma diretoria que os indicou como referências obrigatórias para o ensino primário da juventude. Tal recomendação indicou que existem aproximações entre ideais de participantes daquela gestão e os autores selecionados, especialmente no cenário de comemoração do Centenário da independência, em 1922, onde Pedro Calmon e Alberto de Assis participaram das organizações dessa solenidade. Na terceira seção, dedicada a abordar a trajetória e a circulação dos autores e intelectuais entre os espaços de sociabilidade, as correspondências e periódicos apontaram que tanto Pedro Calmon, como Alberto de Assis, estiveram envolvidos diretamente com atividades políticas relacionadas às comemorações organizadas no período. No mesmo contexto, Rocha Pombo esteve amplamente envolvido com as produções didáticas organizadas pela editora Melhoramentos, escrevendo obras de caráter histórico, nacional e regional para o ensino primário e secundário.

A partir das trajetórias dos autores, bem como das menções a elas nos periódicos apresentados, verifica-se um distinto envolvimento ao longo da vida, seja em relação à escrita, seja quanto à atuação política. A sociabilidade dos autores nos espaços em que atuaram é uma dimensão importante para compreender a formação de alianças, bem como um possível prestígio político, como assinala José Murilo de Carvalho (2002). Outra observação relevante sobre o percurso desses autores inclui a relação com as editoras, cujas expressões e intencionalidades também repercutiram na escolha e aceitação dos livros escolares. Na pesquisa, o papel da editora Melhoramentos se destaca, considerando sua forte atuação no mercado de livros voltados, especialmente, para o ensino sobre a história pátria e sobre a história dos estados articulada à história nacional durante as comemorações do Centenário da independência. Soma-se a isso a participação de intelectuais vinculados, por exemplo, aos institutos históricos na produção desses livros.

Outro objetivo específico da pesquisa foi identificar as concepções civilizatórias nos livros, articulando seus conteúdos e práticas àqueles prescritos no Programa de ensino primário. Ao examinar os conteúdos dos livros foi possível identificar as investidas estratégias discursivas em torno da criação do conceito de cidadãos trabalhadores, que estabelecia relações entre as utilidades que tinham para o município e estado, reproduzindo exemplos de sua pátria. Para isso, as formas de comunicação editoriais envolveram imagens e fotografias, sugerindo uma intenção em destacar símbolos patrióticos, já que as cores foram majoritariamente utilizadas em imagens associadas às bandeiras. Considerando que o público leitor dos livros era infanto-juvenil, seria plausível relacionar os elementos textuais e iconográficos nas composições de obras literárias e didáticas em prol de uma instrução moralizante? Ao responder essa indagação, recorro às reflexões de Certeau (1982) ao compreender que

O livro ou o artigo de história é, ao mesmo tempo, um resultado e um sintoma do grupo que funciona como um laboratório. Como o veículo saído de uma fábrica, o estudo histórico está muito mais ligado ao complexo de uma fabricação específica e coletiva do que ao estatuto de efeito de uma filosofia pessoal ou à ressurgência de uma "realidade" passada. É o produto de um lugar (Certeau, 1982, p.64).

A metáfora de Certeau (1982) sobre a fábrica sugere que o trabalho histórico resulta de um processo coletivo, feito a muitas mãos. No contexto dos livros didáticos, essa alusão pode representar o esforço colaborativo em reunir diferentes sujeitos, como autores, revisores e editores. Assim, os livros refletiram as normas, valores e conhecimentos acumulados de grupos e suas forças que, por sua vez, estiveram vinculados a um contexto cultural e político no qual os livros foram criados. As produções didáticas aqui analisadas vão além da transmissão de conhecimentos sobre o passado, mas também refletiram interesses e perspectivas. A partir da exposição dos recortes extraídos dos três livros e suas multifacetadas foi possível verificar que as expressões civilizatórias se manifestaram em alusões e recorrências distintas em Pedro Calmon, Rocha Pombo e Alberto de Assis. Constatou-se que as categorias comuns repetidas foram: moral, cultura, instrução, cujas relevâncias foram atribuídas a períodos e fatos históricos diferentes em cada livro.

As concepções civilizatórias destacadas por Pedro Calmon estavam associadas à ênfase ao desenvolvimento urbano que atribuía, especialmente, a Salvador. Naquele contexto, o autor prescreveu que os leitores deveriam lembrar como a união e a coletividade contribuíram para o desenvolvimento da pátria e, para concluir, fez recomendações sobre o

valor do trabalho como virtude para a vida em sociedade. As recomendações do intelectual almejaram caracterizar o desenvolvimento da civilização brasileira, prescrevendo condutas que levavam à passividade e subserviência, pautadas na moralidade cristã, acrescida da harmonia. Ao lado dessas concepções estava a cultura, associada aos homens das letras e às instituições. Para exemplificar, a narrativa em *História da Bahia* indicava a necessidade da instrução jesuíta, como responsável por extirpar a ausência de cultura daqueles povos “selvagens”. Essa referência dizia respeito aos indígenas, catequizados pela Igreja católica, como uma justificativa civilizadora.

Entre as concepções civilizatórias de Rocha Pombo, verificou-se que a família aparece como instituição primária a se responsabilizar pela moralidade. Nesse sentido, a moral era um conjunto de valores responsáveis pela cooperação mútua e pelo espírito de coletividade necessário para consolidar a ordem civilizacional. Um desafio apresentado pelo autor para exemplificar a ausência de união e harmonia social pôde ser observado a partir da narrativa em torno da Guerra do Paraguai ao apresentar seus efeitos, já que aos leitores foi incutida a concepção de cooperação entre brancos, indígenas e negros como aspecto positivo e harmonioso na luta por um bem em comum. Ademais, o estabelecimento de uma ordem civil pacífica em Rocha Pombo também parece mais vinculado ao Estado, quando o autor enfatiza o desenvolvimento dos símbolos nacionais através da guerra, embora sem considerar a violência utilizada. Com esse autor, a leitura tende a indicar uma visão do Estado como sábio em suas decisões e protetor de sua gente, ainda que a violência do papel civilizatório sobre o país vizinho fosse considerada um mal necessário para estabelecer a ordem. Entre os três livros analisados, *Nossa pátria* foi o mais utilizado em escolas de outros estados, de modo que suas reedições chegaram até meados nos anos 1970.

No livro de Alberto de Assis também se destacaram os aspectos moralizantes e em prol do bem comum, mas observou-se a ênfase no papel do cristianismo e da Igreja, tanto na promoção educacional, quanto nos valores exemplificados, através dos personagens históricos, cujos feitos deveriam repercutir no modo de vida dos leitores. Diferentemente dos outros livros, este destacou homens e mulheres, seguidos dos fatos ou “vultos” históricos, promovendo a relevância dos atores que, segundo ele, foram exemplares para o desenvolvimento do país. Deste modo, palavras como “tipo” e “exemplo” foram largamente encontradas ao longo da leitura. Com este autor, também foi possível identificar uma ênfase maior nas personalidades baianas em prol da Abolição. Além de ser o único autor negro e

professor do ensino primário nessa pesquisa, esse destaque permite inseri-lo entre os debates raciais e sociais de seu tempo, repercutidos em sua prática docente, como profundo conhecedor e militante da educação primária, haja vista sua atuação no magistério e em cargos de gestão escolar.

As concepções de civilização, civilidade, civismo e seus sinônimos indicam algumas semelhanças e diferenças entre os autores, percebidas com maior e menor ênfase entre os livros a partir das seguintes observações sobre as expressões: cultura, instrução, e moral. Observou-se que as expressões "cultura" e "instrução" foram fortemente destacadas entre os três livros, além de estarem associadas como sinônimas na maior parte das vezes.

Em Rocha Pombo, a menção à cultura surgiu vinculada às grandes obras, aos intelectuais dos grandes centros, aos jesuítas, e a construção de escolas. Por sua vez, a "instrução" foi um enunciado encontrado em maior número com referências à educação pública destinada a todo o povo. Ou seja, observou-se que neste livro, elevou-se o papel do governo e suas instâncias e dos jesuítas na educação formal de toda a sociedade, onde "todo mundo podia se instruir".

Por sua vez, a menção à "instrução" no livro de Alberto de Assis não se difere de Rocha Pombo, mas a expressão "cultura" foi encontrada majoritariamente associada aos valores, ao talento e ao caráter de alguns dos personagens históricos do período imperial, em sua segunda fase, e ao início do período republicano, sendo eles: Marquês de Inhambupe, Frei Francisco de Mont'Alverne e Pedro Augusto Carneiro Lessa. Essas menções dizem respeito ao conjunto de habilidades e conhecimentos desses homens e a capacidade de usarem esses recursos como os usos das palavras, por exemplo.

Calmon não se afasta das concepções de seus pares acerca dos enunciados "cultura" e "instrução". Mas, foi o único autor a fazer referência à instrução popular, iniciada, segundo ele, pelo governo de Thomé de Souza com os jesuítas. A esse respeito, verifica-se uma generalização das expressões "instrução popular" e "ensino primário", que soam similares para os leitores. Contudo, em Rocha Pombo já se verificava essa semelhança com o autor mencionou que todos podiam se instruir.

As duas únicas menções à "cultura" em *História da Bahia* dizem respeito à cultura literária: a primeira, se referindo à francesa; a segunda, se referindo à portuguesa. Nos dois momentos a cultura literária diz respeito ao conjunto de saberes, atitudes e princípios adquiridos pela vivência com a escrita. As referências ao contexto espacial francês e

português ancoram a perspectiva de Calmon sobre a interação com aqueles costumes e culturas.

Já os enunciados "moral" ou "moralidade", por exemplo, aparecem entre os três autores, vinculados a uma tradição cristã. Essa relação foi identificada quando se justificam os feitos realizados pelos grandes homens, considerados bons exemplos a serem seguidos. Observou-se que Alberto de Assis foi o autor que mais destacou o uso da expressão moral associando-a aos personagens históricos em seu livro, especialmente, quando se referiu a Ruy Babosa, Frei Caneca e a princesa Isabel. O primeiro foi considerado como apóstolo do civismo, representado como um missionário nos deveres com a vida civil e coletiva. Ao Frei Caneca as considerações incluíam a caracterização de seu temperamento moral, associado ao patriotismo, em um período de agitações políticas durante o governo imperial de Pedro I. Já a princesa Isabel foi caracterizada como aquela que foi criada sobre os princípios necessários para aprender a governar os povos com a “sã moralidade e de religião”. O uso dessas expressões sugere uma moralidade em conformidade com padrões de comportamento considerados corretos ou virtuosos, e a expressão "de religião" indica que as práticas morais corretas da princesa podem ser encontradas na religião.

Em menor ênfase, os livros *História da Bahia* e *Nossa Pátria* também trouxeram as expressões de moral e moralidade vinculadas aos aspectos sagrados. Em Calmon, a "moral" foi apresentada na Carta direcionada aos professores como uma das conclusões do livro ao justificar as dificuldades da colonização. As expressões "crise de adaptação" e "profundo desequilíbrio moral" indicam que a interação entre unidade geográfica e diversidade racial gerou tensões e conflitos internos em uma sociedade acatólica, isto é, afastada da influência católica em sua estrutura social e moral. Já no livro de Rocha Pombo, a “nossa existência moral” se remeteu aos cuidados com a terra a partir de elementos como a tradição e o sacrifício, sugerindo que o amor à terra é condicionado a algo sagrado ou glorioso que nos une a ela.

No geral, os três livros indicam que aquele que possui civilidade ou é civilizado, é representado com refinamento e delicadeza perante as regras e práticas sociais advindas da vida nas cidades europeias. Já o incivilizado é aquele que não detém a cultura, a educação, e as habilidades sociais como a polidez e a afabilidade. Assim, as narrativas nos livros foram assumindo um caráter pedagógico de instrução e de código social, que se referiam ao processo civilizador a partir da vida urbana, nas grandes cidades. Por conseguinte, a ausência de

civilização esteve direta e indiretamente ligada aos sertanejos, indígenas e escravizados, tanto a partir da leitura dos livros, quanto dos instrumentos legais vinculados à reforma de ensino.

Em diferentes espaços, os três autores se dedicaram à escrita de uma história cuja finalidade era exaltar as benevolências da nação, que supostamente comemorava seus avanços civilizacionais em busca do progresso. Por outro lado, a última seção da pesquisa apresentou as abordagens em relação aos termos encontrados nos livros, indicando notáveis diferenças no modo e na frequência como os autores expressaram os sentidos de civilidade, civismo e moralidade, entre outras expressões similares.

O cruzamento dos conteúdos dos livros didáticos e do Programa de ensino de 1925 fomentou pistas acerca do leitor e do cidadão que a escola primária da Bahia desejou formar. Por meio das leituras das fontes supracitadas, verificou-se a intencionalidade dos órgãos dirigentes e dos autores, que procuravam seguir essas recomendações até mesmo para que suas obras fossem aceitas e recomendadas pelos órgãos públicos. Na primeira seção da tese informei o número de exemplares dos livros didáticos adquiridos pela gestão de Anísio Teixeira entre 1926 e 1927, de modo que *Nossa Pátria* lidera a lista com 3000 exemplares adquiridos, ao passo que *História da Bahia* foram 911, e *Vultos e datas do Brasil*, apenas 200. Esses dados levantaram questionamentos sobre os usos desses livros, haja vista que os números apresentados não correspondem à quantidade de alunos matriculados. Segundo Leopoldino (2019, p. 13) a série “resumo didático” estava “destinada aos alunos das Escolas Normais e professores das escolas primárias do país”, mas como foi possível observar, a indicação do livro que compunha a série, de autoria de Pedro Calmon, não foi direcionada exclusivamente para o uso de professores do ensino primário. Isso demonstra que o papel formativo dos livros da referida série, servia para leituras e usos tanto dos professores, como dos alunos.

Acerca do leitor almejado pela diretoria de ensino, dialogando com as autoras Galvão e Melo (2019) tornou-se possível buscar indícios nos impressos sobre o leitor visado, ou seja, aquele imaginado pelos autores e editores. Considerando os dados apresentados na primeira seção da pesquisa, verificou-se que entre os municípios da Bahia apenas Salvador apresentou índices satisfatórios em relação à população que sabia ler e escrever entre 07 a 14 anos. Em outras palavras, o censo demográfico dos anos 1920 evidenciou que boa parte da população em idade escolar não estava matriculada e destacou que havia diferenças entre capital e demais municípios do estado. Dificilmente, esses números foram superados na década

seguinte, ainda que a documentação apresentada pela diretoria de ensino informasse em 1928 um acréscimo de 1,35% para 2,28% da população na educação primária (Teixeira, 1928). Embora haja uma série de críticas ao recenseamento de 1920, os dados da própria gestão de ensino na Bahia nos aproximam da projeção de um grupo de leitores bastante reduzido se comparado ao número de pessoas em idade escolar que não frequentava as escolas.

Contudo, o reduzido número de leitores não significa a ausência da circulação das concepções civilizatórias difundidas através dos livros utilizados nas escolas. A esse respeito, como afirmou Faria Filho (2008) os livros fazem parte do processo de escolarização que é capaz de atingir até mesmo aqueles que não ocupam espaço nos bancos escolares, sugerindo que as concepções difundidas nos livros chegaram a ser partilhadas entre alunos e não alunos.

As apropriações dos sentidos, bem como os processos pelos quais os leitores deram significado aos textos, não puderam ser contemplados nessa pesquisa, dados os desafios em se realizar uma historicidade do leitor dos anos 1920. No entanto, o cruzamento entre os livros e o Programa de ensino forneceu indícios sobre o que deveria ser apreendido pelos alunos e como esse processo deveria acontecer, por isso, as análises textuais propuseram “a mobilidade da significação, a instabilidade das obras, a produção colectiva de sentido” (Chartier; Rodrigues; Magalhães, 2020, p. 36). As formas de distribuição, acesso e apropriação dessas obras são perguntas que não puderam ser respondidas, por exemplo. Partindo das lacunas e limitações encontradas durante a realização desta pesquisa, espera-se que as evidências e apreciações apresentadas instiguem outros pesquisadores a indagarem a respeito das formas de apropriações dessas obras, a partir de seus usos, na perspectiva da História da educação da Bahia.

FONTES

ABREU, João Capistrano de. **Carta a João Lúcio de Azevedo, falando de Rocha Pombo, do seu trabalho sobre textos bacairis, e indicando documentos sobre Vieira [manuscrito]**. Rio de Janeiro, RJ, [s.n.], 1921.

ACADEMIA DE LETRAS DA BAHIA. Biografia Aramis Ribeiro Costa. 1999. Disponível em: <https://academiadeletrasdabahia.org.br/profile/aramis-ribeiro-costa/> Acesso em 30 nov. 2022.

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Biografia de Pedro Calmon**. Disponível em: <https://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm%3Fsid%3D193/biografia> Acesso em 20 dez. 2020.

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Biografia de Rocha Pombo**. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/rocha-pombo/biografia> Acesso em 16 ago. 2022.

ALI, Manuel Said (1923). **Grammatica Elementar da Lingua Portuguesa**. 9ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1966. 131p.

ASSIS, Alberto. **Vultos e datas do Brasil**. Bahia: Joaquim Ribeiro & Co. 1922. 184p. Arquivo Público e Histórico do Município de Rio Claro “Oscar de Arruda Penteado” (APMRC). Disponível em: https://aphrioclaro.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/09/APHRC_CRP_Biblioteca-559.pdf

BAHIA. Lei n.º 1.846, de 14 de agosto de 1925. Reforma a instrução pública do estado. Imprensa Oficial do Estado. Salvador: 1925. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/134871> Acesso em: 14 abr. 2023.

BRASIL. Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio. Diretoria Geral de Estatística. **Recenseamento do Brasil realizado em 1 de setembro de: 1920, população do Brasil por estados, municípios e distritos, segundo o grau de instrução, por idade, sexo e nacionalidade, 1920**. Rio de Janeiro: Typ. da Estatística, 1929. v.4 pte.4, lvii, 816 p. (Censo Demográfico). Disponível em: < <https://bibliotecadigital.seade.gov.br/view/singlepage/index.php?pubcod=10018448&parte=1> > Acesso em: 14 set. 2023.

CALMON, Francisco Góes. **Relatório dos presidentes dos estados brasileiros (BA) – 1892 a 1930, 1925**, p. 56–57. Disponível em: <https://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=720887x&Pesq=%22esc%C3%B3l%22&pagfis=4547> Acesso em: mai. 2023.

CALMON, Pedro. **História da Bahia**. 2ª ed. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1928 [1927]. 204p.

CALMON, Pedro. **História do Brasil**. Volume 1. Rio de Janeiro. José Olympio, 1959.

CALMON, Pedro. **História social do Brasil. Vol. 2: espírito da Sociedade Imperial.** São Paulo. Companhia editora nacional, 1937.

POMBO, Rocha. **Dicionário de sinônimos da língua portuguesa.** 2ª ed. Coleção Antônio de Morais Silva; v. 10. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2011 [1914]. 516p.

POMBO, Rocha. **História do Brasil para o ensino secundário.** 19ª ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1925. 315p.

POMBO, Rocha. **Nossa Pátria.** 60ª ed. São Paulo, Companhia Melhoramentos, 1917. 164p. Disponível em: NUDOM – Núcleo de Documentação e Memória – Colégio Pedro II. Disponível em:

https://www.cp2.g12.br/estrutura_organizacional_propgpec/diretorias_propgpec/189-programas_interdisciplinares/nudom/1487-n%C3%BAcleo-de-documenta%C3%A7%C3%A3o-e-mem%C3%B3ria-nudom.html

POMBO, Rocha. **Nossa Pátria.** 85ª ed. São Paulo, Companhia Melhoramentos, 1967. 164p.

POMBO, Rocha. Instituto Varnhagen. Discurso inaugural dos seus trabalhos. In: CARVALHO, Elysio de. **América brasileira: resenha da actividade nacional.** Rio de Janeiro, ano II, n.º15, 1923, p. 71-73. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/158089/per158089_1923_00015.pdf Acesso em: 14 abr. 2023.

Relatório dos presidentes dos estados brasileiros (BA). Disponível em: <https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=720887x&Pesq=matriculados&pagfis=2162> Acesso em 25 jul. 2023.

TEIXEIRA, Anísio. Programa do ensino da escola elementar urbana do Estado da Bahia. Salvador: **Imprensa Oficial do Estado da Bahia**, 1925a. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/programa.html> Acesso em: 05 abr. 2023.

TEIXEIRA, Anísio. Relatório da Inspetoria Geral do Ensino do Estado da Bahia. Salvador: **Imprensa Oficial do Estado**, 7 abr. 1925b. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/relatorio.html> Acesso em: 05 abr. 2023.

TEIXEIRA, Anísio. Relatório apresentado ao Ex. Sr. Cons. Bráulio Xavier da Silva Pereira, Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, pelo Diretor Geral da Instrução Pública, para ser encaminhado ao governador do Estado da Bahia. Salvador: **Imprensa Oficial do Estado da Bahia**, 1928. 123p. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/index.html> Acesso em: 05 abr. 2023.

TEIXEIRA, Anísio. Discurso de posse do Director Geral de Instrução Pública. **Boletim de Educação Pública.** Rio de Janeiro, v.2, n.1/2, jan./jun. 1932. p. 75-76. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/discurso.html> Acesso em: 05 abr. 2023.

CORRESPONDÊNCIAS

TEIXEIRA, Anísio. Carta de Anísio Teixeira a Alberto de Assis [Correspondência] (29/12/1931); Arquivo Anísio Teixeira, Série: Correspondência, CPDOC/FGV. Disponível em: https://www.docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=AT_Corresp&pasta=AT%20c%200000.00.00/1&pagfis=3932 Acesso em 30 nov. 2022.

TEIXEIRA, Anísio. Carta de Pedro Calmon a Anísio Teixeira [Correspondência] (23/10/1929); Arquivo Anísio Teixeira, Série: Correspondência, CPDOC/FGV. Disponível em: https://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=AT_Corresp&Pesq=23/10/1929&id=22881006587726&pagfis=3932 Acesso em 18 mar. 2023

TEIXEIRA, Anísio. Carta de Pedro Calmon a Anísio Teixeira [Correspondência] (29/10/1929); Arquivo Anísio Teixeira, Série: Correspondência, CPDOC/FGV. Disponível em: https://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=AT_Corresp&Pesq=23/10/1929&id=22881006587726&pagfis=2814 Acesso em 18 mar. 2023.

PERIÓDICOS E IMPRESSOS

A MANHÃ, de 06 de julho de 1920. Disponível em <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=720151&pesq=&pagfis=326>. Acesso em 01 fev. 2022.

BAHIA ILLUSTRADA (BA) - 1917 a 1933, s/d julho de 1918. Disponível em <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=066940&Pesq=%22livro%22%20%22pombo%22&pagfis=511> Acesso em 10 fev. 2022.

BAHIA ILLUSTRADA (BA) - 1917 a 1933, de 09 de outubro de 1918. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=066940&pesq=%22alberto%20de%20assis%22&pasta=ano%20192&hf=memoria.bn.br&pagfis=640> Acesso em 24 fev. 2022

BAHIA ILLUSTRADA (BA) - 1917 a 1933, s/d maio de 1920. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=066940&Pesq=%22brenno%20motta%22&pagfis=1675> Acesso em: mai. 2023.

CORREIO DA MANHÃ de 11 de março de 1927. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_03&Pesq=%22hist%c3%b3ria%20da%20Bahia%22%20%22Pedro%20Calmon%22&pagfis=29858 Acesso em 11 mar. 2022.

CORREIO PAULISTANO de 05 de outubro de 1930. Disponível em: https://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=090972_08&pagfis=4082. Acesso em 09 jan. 2023.

D'A HORA de 10 de janeiro de 1922. In: ASSIS, Alberto de. **Vultos e datas do Brasil**. Joaquim Ribeiro & Co, 1ª ed. 1922. p. VIII.

D'A IMPRENSA de 24 de janeiro de 1922. In: ASSIS, Alberto de. **Vultos e datas do Brasil**. Joaquim Ribeiro & Co, 1ª ed. 1922. p. VIII.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS de 07 de janeiro de 1922. In: ASSIS, Alberto de. **Vultos e datas do Brasil**. Joaquim Ribeiro & Co, 1ª ed. 1922. p. VII.

DIÁRIO OFFICIAL. ASSIS, Alberto de. **Instrução Primária na Bahia**. Edição Especial de Centenário, p. 301-315, 1923.

E.T.C. de 30 de maio de 1935. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=165573&Pesq=%22rocha%20pombo%22&pagfis=2568> Acesso em: 10 fev. 2022

E.T.C. de 31 de julho de 1933. Disponível em

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=165573&Pesq=%22rocha%20pombo%22&pagfis=333> Acesso em 10 fev. 2022

FON FON de 26 de março de 1927. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=259063&Pesq=%22hist%c3%b3ria%20da%20Bahia%22%20%22Pedro%20Calmon%22&pagfis=59802> Acesso em: 11 abr. 2022.

GAZETA DE NOTÍCIAS de 24 de maio de 1927. Disponível em:

http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=103730_05&pesq=%22hist%C3%B3ria%20da%20bahia%22%20%22calmon%22&pasta=ano%20192&hf=memoria.bn.br&pagfis=22485 Acesso em: 08 mar. 2022.

GAZETA DE NOTÍCIAS de 30 de maio de 1924. Disponível em:

http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=103730_05&Pesq=%22hist%c3%b3ria%20da%20Bahia%22%20%22Pedro%20Calmon%22&pagfis=11669 Acesso em: 11 mar. 2022.

O COMBATE: Vespertino Independente, Político, Noticioso e Reacionário (BA) - 1927 e 1928, s/d de 1927. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=720186&pesq=%22calmon%22%20%22melhoramentos%22&hf=memoria.bn.br&pagfis=24>. Acesso em: 10 fev. 2022

O IMPACIAL, 25 de maio de 1919. Biblioteca Pública do Estado da Bahia.

O IMPARCIAL; Matutino Independente de 27 de junho de 1935. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=720933&Pesq=%22pedro%20calmon%22&pagfis=573> Acesso em: 10 fev. 2022.

O IMPARCIAL; Matutino Independente de 04 de julho de 1935. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=720933&Pesq=%22pedro%20calmon%22&pagfis=573> Acesso em: 10 fev. 2022.

O IMPARCIAL; Matutino Independente de 13 de agosto de 1935. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=720933&Pesq=%22pedro%20calmon%22&pagfis=693> Acesso em: 10 fev. 2022.

O JORNAL de 08 de setembro de 1935. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/110523/per110523_1935_04883.pdf. Acesso em: 30 out. 2022.

O PAIZ de 23 de setembro de 1928. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=178691_05&Pesq=%22hist%c3%b3ria%20da%20Bahia%22%20%22Pedro%20Calmon%22&pagfis=35541. Acesso em: 11 abr. 2022.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBEG, Valter Andre Jonathan Osvaldo. **Pro Brasília Fiant Eximia: nacionalismo e paulistanidade em livros didáticos aprovados no Estado de São Paulo (1911-1937)**. 2018. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://ppg.educacao.sites.unifesp.br/images/dissertacoes/valter-andre-jonathan-osvaldo-abbeg.pdf>

ALCANFOR, Lucilene Rezende. **Professor Thomaz Galhardo: produção, circulação e práticas de alfabetização e leitura séculos XIX e XX**. 2016. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/10518/1/Lucilene%20Rezende%20Alcanfor.pdf>

ALVES, Claudia. Contribuições de Jean-François Sirinelli à história dos intelectuais da educação. **Educação e filosofia**, v. 33, n. 67, p. 27-55, 18 dez. 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/47879>. Acesso em: 06 mai. 2021.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas: Reflexões sobre a origem e a expansão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das letras, 2008. 350p.

ARANTES, Adlene Silva. **Processos de racialização nas escolas primárias pernambucanas (1911-1945)**. 2014. 255f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba – Programa de Pós-Graduação em Educação. João Pessoa, PB: UFPE, 2014. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPB_8359d88088eeaf62beb1fa6669d31c01 Acesso em: 10 jun. 2023.

ASSIS, Cristina Ferreira de. **A representação dos negros em manuais didáticos de história do Brasil na Primeira República**. 2020. 135f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) - Programa de Pós-Graduação em História. Ilhéus, BA: UESC, 2020.

AZEVEDO, Crislane Barbosa. **Manuais didáticos no início do século XX em Sergipe: cultura material escolar dos grupos escolares.** História (São Paulo) [online]. 2011, v. 30, n. 2, p. 100-125. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/his/a/gLkXywKKwBMStTT6YhBx3kj/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em: 10 jun. 2023.

BAUER, Martin W. & GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagens e som: um manual prático.** 2ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002. 491p.

BILAC, Olavo. Instrução e Patriotismo. In: BILAC, Olavo. **Conferências literárias.** Rio de Janeiro, RJ: Livraria Francisco Alves, 1912. p. 315-345.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 475-491, dez. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000300008&script=sci_abstract&tlng=pt?. Acesso em: 06 mai. 2021.

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar.** (tese de doutorado). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-28062019-175122/pt-br.php> Acesso em: 03 fev. 2020.

BOTO, Carlota. A liturgia da escola moderna: saberes, valores, atitudes e exemplos. **Hist. Educ.**, Santa Maria, v. 18, n. 44, pág. 99-127, dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592014000300007&lng=en&nrm=iso Acesso em: 03 fev. 2021.

BOTO, Carlota. Rascunhos da história da leitura escolar: entre Portugal e Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, 2019. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302019000100314 Acesso em: 22 jan. 2021.

BRITO, Gilmário Moreira. **Culturas e Linguagens em Folhetos Religiosos do Nordeste: inter-relações, escritura, oralidade, gestualidade, visualidade.** São Paulo: Annablume, 2009. 236p.

BRITO, Gilmário Moreira; COUTINHO, Maria Gamaliélia do Socorro Limeira. O engajamento de intelectuais em defesa da Escola Normal de Vitória da Conquista. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 13, n. 32, p. 1–20, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/14197>. Acesso em: 12 dez. 2023.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil. O longo Caminho.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. 231p.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Manuais de Pedagogia, materialidade do impresso e circulação de modelos pedagógicos no Brasil. **Revista Colombiana de Educación**, n. 52,

2007. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7697>
Acesso em: 06 mai. 2021.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982. 311p.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural entre Práticas e Representações**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Difel, 2002. 244p.

CHARTIER, Roger. Escutar os mortos com os olhos. **Estudos avançados**, São Paulo, v.24, n. 69, 2010. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142010000200002#:~:text=%22ESCUTAR%20os%20mortos%20com%20os%20olhos%22%20\(%22Escuchar%20a,M%C3%A9dia%20e%20o%20nosso%20presente](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142010000200002#:~:text=%22ESCUTAR%20os%20mortos%20com%20os%20olhos%22%20(%22Escuchar%20a,M%C3%A9dia%20e%20o%20nosso%20presente). Acesso em: 06 mai. 2021.

CHARTIER, Roger; RODRIGUES, José Damião; MAGALHÃES, Justino. **Escritas e cultura na Europa e no Atlântico Modernos**. Lisboa: Centro de História da Universidade de Lisboa & Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2020, 330p.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria & Educação, n.º2, p. 177-229, 1990. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3986904/mod_folder/content/0/Chervel.pdf Acesso em 06 mai. 2022.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol.30, n.3, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000300012 Acesso em: 06 de mai. 2021.

CHOPPIN, Alain. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 27, p. 9-75, jan/abr. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29026> Acesso em: 06 mai. 2021.

COSTA, Maria José Franco Ferreira da; SHENA, Denilson Roberto; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. (Orgs.). **I Conferência Nacional de Educação**. (Curitiba, 1927). Brasília: INEP, 1997. 694p.

DAMACENO, Rosânia Nunes. Breves notícias sobre o professor-autor Roberto Correia e o livro *Leitura para as Crianças*. In: SANTANA, Elizabete Conceição *et al.* **A construção da escola primária na Bahia: O ensino primário no município de Salvador, 1896–1929**. Salvador: EDUFBA, 2014, v. 3, p. 113–119.

DÓRIA, Escragnolle. **Memória histórica do Colégio Pedro II (1837-1937)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1997. 302p.

DUARTE, Raimunda Dias. **A ordem de educar meninos na Amazônia paraense: uma análise discursiva da obra “Compêndios de civilidade cristã” de Dom Macedo Costa (1880 1915)**. 2015. 273f. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Ciências da Educação

da Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. Disponível em:
<http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/teseRaimundaduarte.pdf> Acesso em 10 abr. 2022.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. 277p.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de pesquisa. In: FONSECA, Thais Nívea de Lima, VEIGA Cynthia Greive. **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 77–97.

FERREIRA, Marieta de Moraes. O ensino da história na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. **História, Ciências, Saúde**. V.19, n.2. abr-jun/2012, p.611-636. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/hcsm/a/CHzHTkmKRTnNVGThD7nCdvH/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 12 de ago. 2021.

FONSECA, Thais Nívea de Lima. **História & ensino de História**. 4ª ed.; 2ª reim. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. 136 p.

FREIRE, Paulo. A dialogicidade — essência da educação como prática da liberdade. In: **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 129p.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Manuais escolares e pesquisa em História. In: FONSECA, Thais Nívea de Lima e VEIGA, Cynthia Greive. **História e historiografia da educação no Brasil**. 1ª Ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 288p.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Analfabetismo, práticas de cura e população negra: uma análise da produção discursiva da imprensa brasileira na década de 1850. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, p. e10768, 2022. Disponível em:
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/10768> Acesso em: 14 out. 2023.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; MELO, Juliana Ferreira de. Análise de impressos e seus leitores: uma proposta teórica e metodológica para pesquisas em história da educação. In: VEIGA, Cynthia Greive; OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. **Historiografia da educação: abordagens teóricas e metodológicas**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019. 294 p. (Coleção edvcere). Disponível em: <https://www.bu.ufmg.br/imagem/000023/000023ec.pdf>
Acesso em: 4 ago. 2020.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados em pesquisa qualitativa. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 108p.

GONTIJO, Rebeca. **Manoel Bomfim**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 107p.

GUMES, João. **Os analfabetos**. Salvador: Escola Tipográfica Salesiana, 1928. 442p.

HANSEN, Patrícia Santos. **Brasil, um país novo: literatura cívico-pedagógica e a construção de um ideal de infância brasileira na Primeira República**. 253f. 2007. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-12022008-111516/publico/TESE_PATRICIA_SANTOS_HANSEN.pdf Acesso em: 10 mai. 2023.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749> Acesso em: 06 mai. 2021.

LEAL, Maria das Graças de Andrade. Educação e trabalho; raça e classe no pensamento de um intelectual negro: Manuel Querino - Bahia (1870-1920). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 20, p. e123, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/vnJWvgcyckCH3XpDVP65Dcnn/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 04 out. 2023.

LEITE, Rinaldo Cesar Nascimento. **A Rainha Destronada: discursos das elites sobre as grandezas e os infortúnios da Bahia nas primeiras décadas republicanas**. 339f. 2005. São Paulo, Tese (Doutorado em História) — Pontifícia Universidade Católica. São Paulo-SP, 2005. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13186> Acesso em: 06 mai. 2023.

LEOPOLDINO, Maria Aparecida. Políticas culturais e livros didáticos de História: Rocha Pombo na capital da República (1897-1929). **Revista Brasileira História da Educação**. Maringá, V. 19, e 054, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-00942019000100205 Acesso em: 06 mai. 2021.

LUZ, José Augusto Ramos da. **Um olhar sobre a educação na Bahia: a salvação pelo ensino primário (1924–1928)**. 173f. 2009. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia e ciências humanas. Universidade Federal da Bahia. Salvador-BA. 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/35064/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20educa%c3%a7%c3%a3o%20na%20Bahia%20a%20salva%c3%a7%c3%a3o%20pelo%20ensino%20prim%c3%a1rio%20%281924-1928%29.pdf> Acesso em: 20 jan. 2023.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. Anísio Teixeira, secretário de educação, ou: por que não se democratiza a educação na Bahia? **Revista da Faeeba**, v. 9, nº 13, p. 141-150, jan./junho, 2000. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/issue/view/244> Acesso em: 06 jul. 2023.

MICELI, Sérgio. **Os intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)**. Rio de Janeiro, RJ: Difel, 1979.

MIGUEL, Antonieta; MENEZES, Jaci Maria Ferraz de; SANTANA, Elizabete Conceição. A constituição do professor primário na Bahia republicana: diálogo com a legislação (1890–1919). **Cadernos de História da Educação**, v. 20, n. Contínua, p. e003, 21 nov. 2021.

Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/58218> Acesso em: 06 mai. 2021.

MONARCHA, Carlos. **A instrução pública nas vozes dos portadores de futuros (Brasil - séculos XIX e XX)** [recurso eletrônico] / Uberlândia : EDUFU, 2019. 424 p.

MOREIRA, Kênia Hilda. Livros didáticos como fonte de pesquisa: um mapeamento da produção acadêmica em história da educação. **Educação e Fronteiras**. Dourados/MS, v.2, n.4, p.129-142, jan/abr. 2012. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/1562> Acesso em: 06 mai. 2021.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 3.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009. 344p.

NÓBREGA, Manuel. *Cartas do Brasil (1549-1560)*. Rio de Janeiro: imprensa nacional, 1886. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/8016> Acesso em 12 jun. 2023.

NOVAIS FILHO, Joaquim Antônio; PINA, Maria Cristina Dantas. Civismo, raça e pátria no livro didático “A Grande Patria Brasileira”. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 12, n. 21, p. 271-292, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/871> Acesso em: 08 fev. 2022.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Fundação Joaquim Nabuco, Recife: Editora Massangana, 2010. 152p.

PAULILO, André Luís. A cultura material da escola: apontamentos a partir da história da educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19, p. e065, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/pQmNGpn7Qq6shHzBrQ4hWQQ/abstract/?lang=pt#> Acesso em 21 set. 2023.

PEDRO, Alessandra. **A educação como ideal: a obra histórica e didática de Rocha Pombo, 1900-1933**. 258f. 2016. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/305052> Acesso em: 30 ago. 2018.

PINA, Maria Cristina Dantas. **A escravidão no livro didático de história do Brasil: três autores exemplares, 1890–1930**. 240f. 2009. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30_c93a3103f52edd357e7941befa5d3636 Acesso em: 10 fev. 2021.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul**. 2009. 530p.

REIS, Joseni Pereira Meira. **Instâncias formativas, modos e condições de participação nas culturas do escrito: o caso de João Gumes (Caetité-BA, 1897-1928)**. 195f. 2010. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG. 2020. Disponível

em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-8CLLBM?mode=full> Acesso em: 01 mar. 2024.

REVEL, Jacques. Formas de privatização - Os usos da civilidade. In: ARIÈS, Philippe; CHARTIER, Roger (Orgs.). **História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. 608p.

RODRIGUES, Andre Coura. **Manuais didáticos e conhecimento histórico na reforma João Pinheiro**: Minas Gerais, 1906-1911. 165f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03092009-162210/publico/AndreCouraRodrigues.pdf> Acesso em: 01 fev. 2021.

ROTA, Alesson Ramon. **Os anos trinta de Pedro Calmon: a escrita da história social do Brasil a partir de um liberal**. 216f. 2019. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/1088038> Acesso em: 22 mar. 2022.

RUIZ, Maria Clara. **Adaptações Locais de um Tesouro Universal: análise comparativa de duas versões de uma enciclopédia infanto-juvenil de inícios do século XX**. 126f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, Minas Gerais. 2012. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-8ZLNZ9/1/adapta_es_locais_de_um_tesouro_universal_disserta_o_mar_a_clara_ruiz.pdf Acesso em: 30 dez. 2022.

SAMPAIO, Rita. **O livro didático e o cânone literário-escolar (1930–1945)**. 153f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2010. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12112010-144937/publico/RITA_SAMPAIO.pdf Acesso em: 04 abr. 2021.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. **Educação escolar na primeira república: memória, história e perspectivas de pesquisa**. Tempo, Niterói, v. 13, n. 26, p. 32-55, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042009000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 06 mai. 2021.

SILVA, Aldo José Moraes. **Instituto Geográfico e Histórico da Bahia: origem e estratégias de consolidação institucional 1894 – 1930**. 246f. 2006. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia. 2006. Disponível em: https://ppgh.ufba.br/sites/ppgh.ufba.br/files/2_instituto_geografico_e_historico_da_bahia_origem_e_estrategias_de_consolidacao_institucional_1894_-_1930.pdf Acesso em: 03 ago. 2022.

SILVA, Alexandra Lima da. **Escritas de viagem, escritas da história: estratégias de legitimação de Rocha Pombo no campo intelectual**. 266f. 2012. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://docplayer.com.br/61283191-Alexandra-lima-da-silva-escritas-de-viagem-escritas-da->

[historia-estrategias-de-legitimacao-de-rocha-pombo-no-campo-intelectual.html](https://drive.google.com/file/d/1Z7ljhO52T_rbeI7k6DSrAzVWMP9zcuwk/view) Acesso em: 25 set. 2021.

SILVA, Edilaine Santos. **“Pela Luz e Civilidade”: História da Educação Primária na Bahia através da construção de Escolas Reunidas entre 1920 e 1930.** 103f. 2015. Dissertação (Mestrado Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Z7ljhO52T_rbeI7k6DSrAzVWMP9zcuwk/view Acesso em: 29 nov. 2022.

SIRINELLI, Jean François. Este século tinha sessenta anos: a França dos sixties revisitada. **Revista Tempo**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, jan.-jun. p. 13–33, 2004. Disponível em: https://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/artg16-2.pdf Acesso em: 28 ago. 2022.

SOUZA, Rosa Fátima de. A formação do cidadão moderno: a seleção cultural para a escola primária nos manuais de Pedagogia (Brasil e Portugal, 1870 – 1920). **Revista Brasileira De História Da Educação**, 13(3[33]), 257-283. 2013. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40797> Acesso em: 28 ago. 2022.

SOUZA, Márcia Cristina Soares Cabrera de. **Anísio Teixeira e a educação brasileira: da formação intelectual aos projetos para a escola pública, 1924–64.** 598f. 2018. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/23190/1/AnisioTeixeiraEducacao.pdf> Acesso em: 28 ago. 2022.

TAVARES, Luis Henrique Dias. **Fontes para o estudo da educação no Brasil.** 2ª ed, Salvador, Bahia, Universidade do Estado da Bahia, 2001/2002.

THOMPSON, Edward Palmer. **O termo ausente: experiência. A miséria da teoria ou um planetário de erros.** RJ. Zahar, 1981. 200p.

VALE, Nayara Galeno do. **Um retrato inteiriço e harmônico da nação: identidade do historiador e escrita da História do Brasil na obra de Pedro Calmon.** Tese (Doutorado em História). Niterói, PPGH-UFF, 275f. 2018. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/13519/1/Tese-nayara-galeno-do-vale.pdf> Acesso em: 28 ago. 2022.

VEIGA, Cynthia Greive. **Subalternidade e opressão sociorracial: questões para a historiografia da educação latino-americana.** São Paulo: Ed. Unesp, 2022. 376p.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e Literatura.** Zahar editores, 1979. 217p.

Apêndice 1: Teses e dissertações do Portal IBCT/BDTD entre 2010 e 2021

TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	ANO
A HIGIENE ESCOLAR EM PERNAMBUCO: ESPAÇOS DE CONSTRUÇÃO E OS DISCURSOS ELABORADOS (TESE)	ROZELIA BEZERRA	FACULDADE DE EDUCAÇÃO/ UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	2010
ENTRE PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS: A HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA, NO COLÉGIO ESTADUAL CLÉRISTON ANDRADE, DA REDE ESTADUAL DE EUNÁPOLIS-BA (1993-1999) (TESE)	NATHALIA HELENA ALEM	PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/ UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	2010
PROFESSOR JOAQUIM SILVA, UM AUTOR DA HISTORIA ENSINADA DO BRASIL = LIVROS DIDATICOS E EDUCAÇÃO MODERNA DOS SENTIDOS (1940-1951) (TESE)	ARNALDO PINTO JUNIOR	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/ UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	2010
O LIVRO DIDÁTICO E O CÂNONE LITERÁRIO-ESCOLAR (1930 - 1945) (DISSERTAÇÃO)	RITA SAMPAIO	FACULDADE DE EDUCAÇÃO/ UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	2010
CONTEÚDOS CONCEITUAIS NAS COLEÇÕES DE HISTÓRIA PARA O ENSINO MÉDIO: O QUE MUDA E O QUE PERMANECE COM A INTERVENÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (1997- 2005) (DISSERTAÇÃO)	KLEBER LUIZ GAVIÃO MACHADO DE SOUZA	PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/ UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	2011
ENSINO E APRENDIZAGEM NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA (1960/2000): QUE CONCEPÇÕES APONTAM OS EXERCÍCIOS? (DISSERTAÇÃO)	ANA MARIA GARCIA MOURA	PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/ UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	2011

DO PONTO AO TRAÇO: PROJETO EDITORIAL E APRENDIZAGEM NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DE SERGIPE (1973-2007) (DISSERTAÇÃO)	HERMESON ALVES DE MENEZES	PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/ UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	2011
O ENSINO DE HISTÓRIA DA AMÉRICA = TRAJETÓRIAS E AS REPRESENTAÇÕES SOBRE OS INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS (DISSERTAÇÃO)	ARTHUR ESTÁCIO PEREIRA COSTA	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/ UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	2012
O LIVRO ESCOLAR NO MARANHÃO IMPÉRIO: PRODUÇÃO, CIRCULAÇÃO E PRESCRIÇÕES (TESE)	SAMUEL LUIS VELÁZQUEZ CASTELLANOS	FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA/ UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA	2012
PHYSICAMENTE VIGOROSOS: MEDICALIZAÇÃO ESCOLAR E MODELAÇÃO DOS CORPOS NA PARAÍBA (1913-1942) (TESE)	AZEMAR DOS SANTOS SOARES JÚNIOR	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/ UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	2015
REPRESENTAÇÕES DE CIDADANIA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA DURANTE O REGIME MILITAR BRASILEIRO (1964-1985) (DISSERTAÇÃO)	FERNANDA DE PAULA GOMIDES	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/ UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	2015
REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO EM LIVROS DIDÁTICOS: IMAGENS E SEUS SENTIDOS (DISSERTAÇÃO)	ELISE HELENE MOUTINHO BERNARDO DE MORAES	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/ UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL	2015
ESCOLA COMO “LABORATÓRIO” PARA A PRODUÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS: A ATUAÇÃO DE PIEDADE PAIVA NO CENÁRIO EDUCATIVO PARAIBANO (1967-	HAQUEL MYRIAM DE LIMA COSTA PALHARI	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM	2016

1990) (TESE)		EDUCAÇÃO / UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	
O DESIGN DOS LIVROS DE LEITURA DA EDITORA FRANCISCO ALVES (1900-1938): FELISBERTO DE CARVALHO E SEUS CONTEMPORÂNEOS (TESE)	LUIZ AUGUSTO DO NASCIMENTO	PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/ UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	2017
A ICONOGRAFIA E A ICONOLOGIA NOS LIVROS DIDÁTICOS DAS EDIÇÕES TABAJARA: UM ESTUDO DAS IMAGENS NA COLEÇÃO GURI (RIO GRANDE DO SUL, DÉCADA DE 1960) (TESE)	CHRIS DE AZEVEDO RAMIL	PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/ UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	2018
"HOMENS DE COR" REPRESENTADOS POR "HOMENS DE LETRAS": UMA ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO BRASIL DO SÉCULO XIX (TESE)	CRISTINA CARLA SACRAMENT O	PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/ UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	2018
GLOBALIZAÇÃO, FRONTEIRA E EDUCAÇÃO: O LUGAR DO LIVRO DIDÁTICO: ESTUDO COMPARADO ENTRE AS CIDADES FRONTEIRIÇAS CHUÍ- BRASIL E CHUY-URUGUAY (TESE)	ODILON LESTON JÚNIOR	PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/ UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	2018
A CULTURA NO DISCURSO DOS LIVROS DIDÁTICOS (DISSERTAÇÃO)	LARA CHAUD PALACIOS MARIN	PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM ESTUDOS CULTURAIS/ UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	2019
CONSTRUÇÕES DE IDENTIDADES DE GÊNERO, RAÇA E CLASSE EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO	INÁCIO RIBEIRO OLIVEIRA	PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/ UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	2019

(DISSERTAÇÃO)			
O ENSINO DE LITERATURA NOS LIVROS DIDÁTICOS: REFLEXÕES SOBRE O ESPAÇO DO TEXTO LITERÁRIO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO HUMANA (DISSERTAÇÃO)	JULIANA CHEMIN	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/ UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL	2019
A CONCEPÇÃO DE HISTÓRIA A PARTIR DOS LIVROS DIDÁTICOS DE SÉRGIO BUARQUE DE HOLANDA (DISSERTAÇÃO)	FÁBIO ALEXANDRE DA SILVA	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/ UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ	2020
ENSINO DE HISTÓRIA DA AMÉRICA: CURRÍCULO E LIVROS DIDÁTICOS NA DÉCADA DE 1950 (DISSERTAÇÃO)	DIOGO HENRIQUE VIANNA	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/ UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	2020

Fonte: quando organizado pela autora. Teses e dissertações do Portal IBCT/BDTD.

Apêndice 2: Teses e dissertações do Portal Capes entre 2010 e 2021

TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	ANO
AS CONCEPÇÕES DE TRABALHO CONTIDAS NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA "DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO - DA PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA NO BRASIL AOS DIAS ATUAIS": A LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL (DISSERTAÇÃO)	NINA CATIA ALEXANDRE CAVALCANTE	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/ UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA	2013
“ALMA E CORAÇÃO”: O INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO DO PARÁ E A CONSTITUIÇÃO DO CORPUS DISCIPLINAR DA HISTÓRIA ESCOLAR NO PARÁ REPUBLICANO (1900-1920) (DISSERTAÇÃO)	WANESSA CARLA RODRIGUES CARDOSO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/ UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	2013
ENTRE TEXTOS E IMAGENS: O COMPÊNDIO DE HISTÓRIA DO BRASIL DE BORGES HERMIDA (1962-1975) (TESE)	JULIANA RICARTE FERRARO	FACULDADE DE EDUCAÇÃO/ UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	2013
MATO GROSSO NOS LIVROS DIDÁTICO DE HISTÓRIA (1889-1930): IMAGINÁRIOS E REPRESENTAÇÕES (DISSERTAÇÃO)	APARECIDO BORGES DA SILVA	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO / UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	2013
O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO PARA O ENSINO MÉDIO (PNLD EM) E O MERCADO EDITORIAL (2003-2011) (TESE)	IARA AUGUSTA DA SILVA	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/ UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL	2013
MÉTODOS E CONTEÚDOS DE ALFABETIZAÇÃO EM MANUAIS	ENILDA FERNANDES	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM	2014

DIDÁTICOS NOS SÉCULOS XIX E XX: DE CALKINS A LOURENÇO FILHO (TESE)		EDUCAÇÃO / UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL	
UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO MARANHENSE: A OBRA O MARANHÃO, DE FRAN PAXECO (1913-1923) (DISSERTAÇÃO)	NOE NICACIO LIMA	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO / UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	2014
A ORDEM DE EDUCAR MENINOS NA AMAZÔNIA PARAENSE: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DA OBRA 'COMPENDIO DE CIVILIDADE CRISTÃ', DE DOM MACEDO COSTA (1880 A 1915) (TESE)	RAIMUNDA DIAS DUARTE	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO / UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ,	2015
A PERGUNTA QUE ENSINA: UM LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO BRASIL PARA OS EXAMES DE ADMISSÃO (1954-1971) (DISSERTAÇÃO)	PAULO RAPHAEL SIQUEIRA BITENCOURT	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO / UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	2015
ENSINO DE HISTÓRIA E IDENTIDADES: CURRÍCULO E LIVRO DIDÁTICO DE JOAQUIM SILVA (TESE)	HALFERD CARLOS RIBEIRO JUNIOR	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO / UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	2015
ESCOLA NOVA EM MANUAIS DIDÁTICOS DE ALFREDO MIGUEL AGUAYO (SANTA CATARINA 1942-1949) (DISSERTAÇÃO)	MARIA FERNANDA BATISTA FARACO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO / UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA	2015
"ILUSTRAÇÕES DE CARTILHAS ESCOLARES NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1930): A HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO NO ESPÍRITO SANTO	VALTER NATAL VALIM CARLOS	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO / UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO	2015

POR ENTRE TRAÇOS E ESPAÇOS EM BRANCO” (DISSERTAÇÃO)		SANTO	
MANUAIS DIDÁTICOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS ESCOLAS NORMAIS PARANAENSES (1920-1960) (TESE)	SHIRLEI TEREZINHA ROMAN GUEDES	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO / UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	2015
SIGNOS DE UM IDEAL: LIVROS ESCOLARES DE EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA EM FLORIANÓPOLIS NA DÉCADA DE 1970 (DISSERTAÇÃO)	MARCIA REGINA DOS SANTOS	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO / UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA	2015
O LIVRO DA ORDEM DE CAVALARIA, DE RAIMUNDO LÚLIO: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO SOCIAL PAUTADA NO MODELO DE CONDUTA VIRTUOSA (TESE)	PAULA CAROLINA TEIXEIRA MARRONI	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO / UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	2015
A EDUCAÇÃO COMO IDEAL: A OBRA HISTÓRICA E DIDÁTICA DE ROCHA POMBO, 1900-1933 (TESE)	ALESSANDRA PEDRO	PROGRAMA DE HISTÓRIA/ UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	2016
ENTRE SILÊNCIOS, PRETÉRITOS E DEMANDAS DO PRESENTE: NARRATIVAS INDÍGENAS NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA (DISSERTAÇÃO)	MARIA PERPETUA BAPTISTA DOMINGUES	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO / UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	2016
AS INTERFACES DO LIVRO DIDÁTICO DIGITAL: A USABILIDADE DOS OBJETOS EDUCACIONAIS DIGITAIS (DISSERTAÇÃO)	THERENCIO CORREA DA SILVA	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO / UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS	2016

GÊNERO EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA APROVADOS PELO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD/2014) (DISSERTAÇÃO)	GABRIELA SANTETTI CELESTINO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO / UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	2016
LETRAMENTO, ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO CULTURAL (BILDUNG): SOBRE MÉTODOS, PROPOSTAS DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA E LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (DISSERTAÇÃO)	VINICIUS ADRIANO DE FREITAS	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO / UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	2016
O USO DO LIVRO DIDÁTICO POR PROFESSORES E ALUNOS DO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE SOBRADINHO, DISTRITO FEDERAL (TESE)	ANA JULIA LEMOS ALVES PEDREIRA	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO / UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	2016
A LITERATURA E A ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE OS MODELOS DE EDUCAÇÃO LITERÁRIA DO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE SALVADOR (BA) (TESE)	OTON MAGNO SANTANA DOS SANTOS	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO / UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	2017
POLÍTICAS PÚBLICAS DE LIVRO DIDÁTICO: ELEMENTOS PARA COMPREENSÃO DA AGENDA DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO NO BRASIL (TESE)	PAULO CELSO COSTA GONCALVES	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO / UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	2017
O LIVRO DIDÁTICO E OS PROCESSOS DE AUTOFORMAÇÃO: NARRATIVAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA (DISSERTAÇÃO)	GABRIEL DUARTE FARIA	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO / UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA	2017

A ABORDAGEM DO PLÁGIO NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL E NA VISÃO DE AUTORES (DISSERTAÇÃO)	SIRLENE RODRIGUES FERREIRA CASTRO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO / UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	2017
PARA SEREM BEM-COMPORTADAS? IMAGENS DE MULHERES EM LIVROS ESCOLARES DE AUTORIA FEMININA (1889-1945) (DISSERTAÇÃO)	SAMARA ELISANA NICARETA	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO / UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	2018
LUGAR DE AUTORIA: CONTINGÊNCIAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PRODUÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA (TESE)	ADRIANA SOARES RALEJO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO / UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	2018
A REPRESENTAÇÃO DE MULHERES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA (PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO: 2017-2019) (DISSERTAÇÃO)	GISELE GARCIA LOPES	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO / UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	2018
LIVRO DIDÁTICO NA PRÁTICA DOCENTE ALFABETIZADORA: USOS ELABORADOS/REELABORADOS (DISSERTAÇÃO)	FRANCISCO MARCOS PEREIRA SOARES	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO / UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ	2019
FORMAÇÃO DOCENTE E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: O MANUAL DO PROFESSOR DO LIVRO DIDÁTICO PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (DISSERTAÇÃO)	BRUNA MORAES OLIVEIRA	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO / UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	2019
A INVENÇÃO DO “CAMPO” EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA (DISSERTAÇÃO)	RENATA TELHA FERREIRA DE OLIVEIRA	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO / UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE	2019

		JANEIRO	
UMA ANÁLISE DO NEGRO NO MATERIAL DIDÁTICO: AVANÇOS E PERMANÊNCIAS (DISSERTAÇÃO)	ROSALIA MARIA RODRIGUES DE CAMPOS	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO / UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	2019
OS DISCURSOS SOBRE MORAL E CIVISMO DA CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES E ADULTOS (1947-1963) A PARTIR DE ALGUNS LIVROS DIDÁTICOS (TESE)	ROSANA DA SILVA CUBA	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO / UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	2019
PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E MATERIAL DIDÁTICO: O PROCESSO DE SELEÇÃO DO LIVRO PELO/PELA PROFESSOR (A) E AS RESSONÂNCIAS NA SALA DE AULA (DISSERTAÇÃO)	GABRIELA SOUZA OLIVEIRA	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO / UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE	2020
HISTÓRIAS DE MACUMBA: DISCURSOS EM DISPUTA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA (DISSERTAÇÃO)	VITOR SADER GUIMARAES DIAS	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO / UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	2020
ALBA CAÑIZARES DO NASCIMENTO: PROFESSORA E FEMINISTA CATÓLICA DA PRIMEIRA REPÚBLICA (DISSERTAÇÃO)	ANNA CLARA GRANADO SILVA	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO / UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE.	2021
POLÍTICAS PÚBLICAS E VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NO AMAZONAS: EM FOCO O LIVRO DIDÁTICO (DISSERTAÇÃO)	FERNANDA MACHADO MELO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO / UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS	2021

Fonte: quadro organizado pela autora. Teses e dissertações do Portal Capes.