

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**Professor Joaquim Silva, um autor da história ensinada do Brasil:
livros didáticos e educação moderna dos sentidos (1940-1951)**

Autor: Arnaldo Pinto Junior

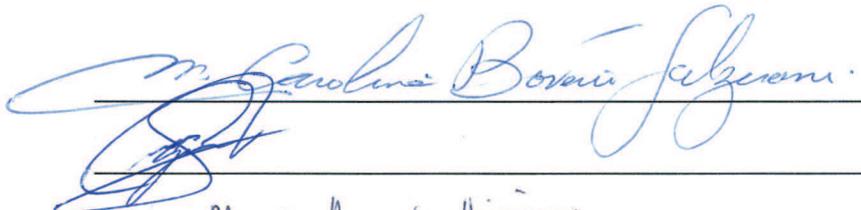
Orientador: Prof^a Dr^a Maria Carolina Bovério Galzerani

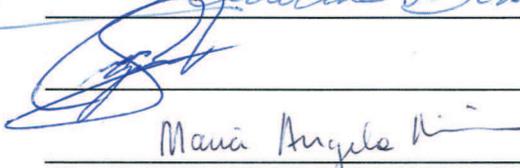
Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por
Arnaldo Pinto Junior e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 26/02/2010.

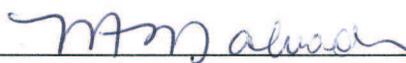
Assinatura: .....
Orientador

COMISSÃO JULGADORA:





Maria Angélica



2010

© by Arnaldo Pinto Junior, 2010.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

P658p	<p>Pinto Junior, Arnaldo. Professor Joaquim Silva, um autor da história ensinada do Brasil : livros didáticos e educação moderna dos sentidos (1940 –1951) / Arnaldo Pinto Junior. – Campinas, SP: [s.n.], 2010.</p> <p>Orientadora : Maria Carolina Bovério Galzerani. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1 . Ensino de história. 2. Livros didáticos. 3. Educação. 4. Modernidade. 5. Memória I. Galzerani, Maria Carolina Bovério. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p>10-101/BFE</p>
-------	---

Título em inglês : Professor Joaquim Silva, an author of history taught in Brazil : textbooks and modern education of the senses (1940 – 1951)

Keywords : History teaching; Textbooks; Education; Modernity; Memory

Área de concentração : Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação : Doutor em Educação

Banca examinadora : Profª. Drª. Maria Carolina Bovério Galzerani (Orientadora)

Profª. Drª. Maria Angela Borges Salvadori

Prof. Dr. Marcos Aparecido Lopes

Profª. Drª. Maria Ângela Miorim

Profª. Drª. Ernesta Zamboni

Data da defesa: 26/02/2010

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : apjbrasil@hotmail.com

Dedico este trabalho aos meus pais,

Arnaldo e Dolores.

À minha esposa e ao meu filho,

Maitê e João.

AGRADECIMENTOS

À professora Maria Carolina Bovério Galzerani gostaria de expressar toda a minha gratidão e respeito. Suas orientações impecáveis, seguras e comprometidas sempre foram determinantes para o avanço das minhas pesquisas. Quero agradecer sinceramente seu apoio, paciência e estímulo constantes para a realização deste trabalho.

Meus agradecimentos para o grupo Memória, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, do qual fazem parte as professoras Vera, Heloisa e Carminha. Aos orientados da Carolina, Cláudia, Nara, Bianca, Adriana, João, Maria de Fátima, Bruno, Taís, Márcia e Elison, devo a oportunidade de realizar esse trabalho, os incentivos dos seus integrantes para a concretização da pesquisa e elaboração das minhas reflexões. Em especial para Maria Sílvia, pela parceria em leituras teóricas, pelo diálogo sempre instigante e apoio no decorrer da elaboração do trabalho.

À professora Ernesta Zamboni, quero agradecer profundamente a confiança e o apoio depositados desde o início das minhas pesquisas acadêmicas.

Ao professor Kazumi Munakata, pelos diálogos estimulantes e as inúmeras sugestões durante a fase de investigações.

À banca de qualificação, formada pelas professoras Maria Angela Borges Salvadori, Maria Ângela Miorim e Fátima Faleiros Lopes, expresse meus agradecimentos pela leitura sensível e atenta. No momento decisivo para a produção desta tese, as contribuições foram fundamentais para o trabalho de escrita final.

Aos meus familiares que torceram pelo sucesso do meu trabalho, em especial para Luiz Henrique, responsável pela digitação de parte dos documentos.

Ao amigo Luis Gimeno, pelo empréstimo dos equipamentos fotográficos que viabilizaram a reprodução das imagens com qualidade.

Aos amigos Rafael, Jair, Flávio, Cainha e Flávia, que cada um, a sua maneira, contribuíram para o andamento do trabalho.

Aos amigos pesquisadores do ensino de História, Isaíde, Marta, André, Ângela, Ana Heloisa, Juçara, Inês, Margarida e Itamar, muito obrigado pelo apoio.

Aos funcionários de bibliotecas, museus, arquivos, do Gabinete de Leitura Sorocabano e da Casa Aluísio de Almeida. Foram tantas pessoas incentivando meus estudos

que seria injusto citar algumas e excluir outras. Todos vocês possibilitaram o avanço de meus trabalhos de forma inestimável.

Aos meus pais, pelo apoio incondicional.

Meu imenso agradecimento à minha família. Considero que toda a compreensão, paciência, apoio, carinho, incentivo, garra, amor, enfim, todos os momentos e sentimentos que compartilhamos nos últimos cinco anos foram fundamentais para a finalização desse trabalho. Maitê, muito obrigado por participar dessas experiências comigo. Só você sabe o quanto sua força estimulou o desenvolvimento da tese. Muito obrigado, mesmo!

Por último, peço desculpas, mais uma vez, para o meu filho João. Ao terminar o mestrado, pedi desculpas por não atendê-lo como gostaria até o fechamento da dissertação. Naquela época, o menino com um ano de idade não sabia ler, mas escrevi que depois do longo trabalho realizado poderia brincar sem parar com ele. Brincamos sim, mas parei bastante para desenvolver o doutorado. Enfim, não cumpri a promessa.

João, agora você sabe ler. Eu não vou prometer mais nada, só vou explicitar uma coisa: eu te amo muito. Ah, aproveitando que ainda não estou fazendo nada, vamos jogar bola no campo?

Campinas, Fevereiro de 2010.

RESUMO

PINTO JR., Arnaldo. **Professor Joaquim Silva, um autor da história ensinada do Brasil:** livros didáticos e educação moderna dos sentidos (1940-1951). 2010. 205 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

O avanço da escolarização no país, processo intensificado a partir da implantação do regime republicano, foi engendrado por inúmeros discursos socioculturais que defenderam a importância da educação formal e suas potencialidades para o progresso da nação. Produzidos como suportes para o desenvolvimento do trabalho de professores e alunos nas escolas brasileiras, os livros didáticos atuaram fortemente na constituição das disciplinas escolares. Buscando refletir sobre a história do ensino de História no Brasil, focalizo as obras didáticas do professor Joaquim Silva (1880-1966), publicadas pela Companhia Editora Nacional (CEN) entre 1940 e 1951, a partir, sobretudo, do diálogo com a história cultural. Reconhecidas por pesquisadores como as mais vendidas no período, essas obras dialogavam com concepções da modernidade capitalista, amalgamando perspectivas histórico-educacionais liberais, positivistas e românticas – principalmente católicas. Sucessos editoriais que circularam por mais de três décadas, as obras do professor Joaquim Silva tornaram seu nome um sinônimo de livro didático de História. Analisando as especificidades das coleções de *História do Brasil*, relaciono a trajetória de vida do professor-autor às suas contribuições para o ensino da disciplina escolar, compreendendo tais produções culturais na articulação com os programas educacionais oficiais, os discursos historiográficos, os diálogos intelectuais vigentes, as demandas sociais e os projetos comerciais da CEN. Na tentativa de atender às diversas expectativas, o autor, na elaboração de suas obras didáticas, ressignifica versões histórico-educacionais dominantes, bem como outras memórias sociais, para a produção de uma educação dos sentidos fundada numa memória histórica nacional, idealizada, linear, progressista. Nas páginas dos livros didáticos de Joaquim Silva encontramos um discurso histórico escolar pretensamente homogêneo, pautado por visões modernas, as quais, em sua ambivalência, deixam também pequenas, mas significativas, brechas para interpretações plurais, na relação com leitores ativos, portadores, muitas vezes, de memórias e histórias dissonantes.

Palavras-chave: Ensino de História; Livro didático; Educação; Modernidade; Memória.

ABSTRACT

PINTO JR., Arnaldo. **Professor Joaquim Silva, an author of history taught in Brazil: textbooks and modern education of the senses (1940-1951)**. 2010. 205 f. Thesis (Ph.D. in Education). School of Education, State University of Campinas, Campinas, 2010.

The advancement of school attendance in the country, a process that has been intensified since the implementation of the Republic, was conceived by various socio-cultural discourses that backed the importance of formal education and its potentialities for the progress of the nation. Produced as support for the development of the work of teachers and students in Brazilian schools, textbooks strongly acted in the formation of school subjects. Aiming at reflecting on the history of History teaching in Brazil, my focus is on the textbooks written by Professor Joaquim Silva (1880-1966) and published by Companhia Editora Nacional (CEN) between 1940 and 1951, mainly based on the dialogue with cultural history. Recognized by researchers as best sellers in that period, these works conversed with conceptions of capitalist modernity, amalgamating liberal, positivist and romantic historical-educational perspectives – mainly Roman Catholic. Publishing successes that have circulated for more than three decades, the works of Professor Joaquim Silva made his name a synonym of History textbooks. Analyzing the specificities within his collections of the *History of Brazil*, I relate the life trajectory of the professor-author to his contributions to the teaching of the school subject, understanding such cultural productions in line with official educational programs, historiographical discourses, his contemporary intellectual dialogues, social demands and commercial efforts by CEN. In an attempt to meet the various expectations, the author, while writing his didactic works, resignifies dominant historical and educational versions as well as other social memories for the production of an education of the senses founded on an idealized, linear, progressive national historical memory. In the pages of Joaquim Silva's textbooks we find a supposedly homogeneous school history discourse, guided by modern views, which, in their ambivalence, also leave small but significant gaps for plural interpretations, in the relationship with active readers who often carry dissonant memories and histories.

Keywords: History teaching; Textbooks; Education; Modernity; Memory.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Largo da Matriz.	56
FIGURA 2 - Interior da Igreja Matriz.	56
FIGURA 3 - Largo da Matriz e Rua Direita.	57
FIGURA 4 - Largo da Matriz e Rua de São Bento.	57
FIGURA 5 - Rua de São Bento.	58
FIGURA 6 - Gabinete de Leitura Sorocabano.	58
FIGURA 7 - Prédio da Câmara e Cadeia. Igreja do Rosário e Recolhimento de Santa Clara.	59
FIGURA 8 - Rua do Comércio.	59
FIGURA 9 - Rua da Penha.	60
FIGURA 10 - Rua da Matriz e Fábrica Fonseca vista do vale do Supiriri.	60
FIGURA 11 - Rua do Rosário.	61
FIGURA 12 - Rua da Ponte.	61
FIGURA 13 - Estação da Estrada de Ferro Sorocabana.	62
FIGURA 14 - Ponte sobre o Rio Sorocaba.	62
FIGURA 15 - Rua da Margem.	63
FIGURA 16 - João José da Silva (imagem reproduzida no jornal).	73
FIGURA 17 - Sentado, ao centro, ladeado por irmãos da Perseverança III, o venerável do ano de 1891, José Padilha de Camargo.	76
FIGURA 18 - Maçons da Perseverança III numa foto do final do século XIX.	76

FIGURA 19 - João José da Silva.	77
FIGURA 20 - Edifício central do Liceu Nacional Rio Branco, situado à Rua Dr. Vila Nova, número 20, região central de São Paulo.	116
FIGURA 21 - Professores do Lyceu Nacional Rio Branco (1930).	117
FIGURA 22 - Professores do Liceu Nacional Rio Branco (1938).	118
FIGURA 23 – Professores (Colégio São Luis).	120
FIGURA 24 - Fachada do Colégio São Luis.	121
FIGURA 25 - Homenagem. Prof. Dr. Joaquim Silva.	122
FIGURA 26 - Homenagem. Prof. Dr. Joaquim Silva.	122
FIGURA 27 – <i>História da Civilização para o Quinto Ano Ginásial</i> – capa.	157
FIGURA 28 – <i>História do Brasil para o Quarto Ano Ginásial</i> – capa.	158
FIGURA 29 – <i>História do Brasil para o Quinto Ano Ginásial</i> – capa.	159
FIGURA 30 – <i>História do Brasil para o Quarto Ano Ginásial</i> – capa.	160
FIGURA 31 – <i>História do Brasil para o Quarto Ano Ginásial</i> – capa.	161
FIGURA 32 – <i>História do Brasil para o Terceiro Ano Ginásial</i> – capa.	162
FIGURA 33 – <i>História do Brasil para a Primeira Série Ginásial</i> – capa.	168
FIGURA 34 – Elevação da Cruz em Pôrto Seguro.	183
FIGURA 35 – Mapa da “História da Colonização Portuguesa”.	184
FIGURA 36 – Engenho de açúcar.	184
FIGURA 37 – O veneravel José de Anchieta.	185
FIGURA 38 – O Grito do Ipiranga.	185

FIGURA 39 – Índios botocudos.	186
FIGURA 40 – A Princesa Isabel (1846 – 1915).	186
FIGURA 41 – D. Pedro II (1825-1891).	187
FIGURA 42 – Floriano Peixoto (1839 – 1895).	187
FIGURA 43 – Primeira página da carta de Pero Vaz de Caminha e sua assinatura.	189
FIGURA 44 – Texto da página fronteira em caracteres comuns.	190
FIGURA 45 – O primeiro jornal do Brasil.	191
FIGURA 46 – D. João VI (1767-1826).	209
FIGURA 47 – O Padre Nóbrega salvando catecúmenos das mãos do gentio.	209
FIGURA 48 – Registro de trabalho de Joaquim Silva.	234
FIGURA 49 – Certificado The National Geographic Society (1936).	235

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Estatística de matrícula escolar no Brasil.	142
TABELA 2 – Produção do livro didático História do Brasil para o Quarto Ano Ginásial , de Joaquim Silva.	163
TABELA 3 – Produção do livro didático História do Brasil para o Quinto Ano Ginásial , de Joaquim Silva.	163
TABELA 4 – Produção do livro didático História do Brasil para o Terceiro Ano Ginásial , de Joaquim Silva.	165
TABELA 5 – Produção do livro didático História do Brasil para o Quarto Ano Ginásial , de Joaquim Silva.	165
TABELA 6 – Produção do livro didático História do Brasil para a Primeira Série Ginásial , de Joaquim Silva.	166
TABELA 7 – Produção do livro didático História do Brasil para a Quarta Série Ginásial , de Joaquim Silva.	166

LISTA DE ABREVIATURAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ANPUH	Associação Nacional de História
BLD	Biblioteca do Livro Didático da Faculdade de Educação (USP)
BPB	Biblioteca Pedagógica Brasileira
CEN	Companhia Editora Nacional
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
CRB	Colégio Rio Branco (São Paulo)
CSL	Colégio São Luís (São Paulo)
EFS	Estrada de Ferro Sorocabana
GLS	Gabinete de Leitura Sorocabano
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FEUNICAMP	Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas
IAHGP	Instituto Arqueológico, Histórico e Geográfico Pernambucano
IBEP	Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas
IFCH	Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
IGGGS	Instituto Histórico, Geográfico e Genealógico de Sorocaba
IHGSP	Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo
LIVRES	Banco de Dados de Livros Escolares Brasileiros
MEC	Ministério da Educação e Cultura
P III	Loja Maçônica Perseverança III (Sorocaba)
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1: A formação de um educador moderno no cenário da cidade	41
CAPÍTULO 2: Outros percursos formativos do educador moderno	79
CAPÍTULO 3: A Companhia Editora Nacional e as reformas educacionais: uma “chuva” de livros sobre o país	125
CAPÍTULO 4: Adentrando o universo dos livros didáticos do autor	171
CONSIDERAÇÕES FINAIS	215
FONTES	219
REFERÊNCIAS	221

INTRODUÇÃO

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em-si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.

(Walter Benjamin)¹

Difícilimo acto é o de escrever, responsabilidade das maiores, basta pensar no extenuante trabalho que será dispor por ordem temporal os acontecimentos, primeiro este, depois aquele, ou, se tal mais convém às necessidades do efeito, o sucesso de hoje posto antes do episódio de ontem, e outras não menos arriscadas acrobacias, o passado como se tivesse sido agora, o presente como um contínuo sem princípio nem fim, mas, por muito que se esforcem os autores, uma habilidade não podem cometer, pôr por escrito, no mesmo tempo, dois casos no mesmo tempo acontecidos.

(José Saramago)²

¹ BENJAMIN, Walter. O narrador. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1994, p 205.

² SARAMAGO, José. **A jangada de pedra.** São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 12.

Apresentando a pesquisa

Apresentar aos leitores as principais intenções de uma pesquisa acadêmica pode parecer uma tarefa fácil, comparativamente muito mais tranqüila do que todo o processo de escrita da tese. Guardadas as respectivas dimensões das tarefas, o ato de escrever sempre é uma atividade complexa. Entre as inúmeras possibilidades de narrar um trabalho, a opção adotada pode conduzir o texto para caminhos que surpreendem até o próprio autor.

Inspirando-me nas palavras do escritor português José Saramago, antes de iniciar esta introdução, penso em uma forma de explicitar claramente as justificativas do trabalho. Narrar uma pesquisa realizada em mais de quatro anos e que ainda envolve intensas motivações pessoais está muito distante de ser uma atividade simples. Várias dúvidas surgem no momento da organização desta introdução. O que devo abordar primeiramente? As especificidades das fontes analisadas? A importância do autor didático focalizado? O recorte temporal adotado? Os diálogos teórico-metodológicos estabelecidos com inúmeros pesquisadores? O tema central da tese e suas relações culturais mais amplas? Como apresentar de forma compartimentalizada um trabalho que procurou tecer imbricações entre os aspectos abordados?

Tentando organizar o difícil ato de escrever que se manifesta a partir de desta página, convido os leitores do trabalho a seguirem uma narrativa da pesquisa que foi desenvolvida para a composição da tese. O estilo narrativo poderá ser interpretado como uma aproximação do objeto estudado, mas, fundamentalmente, é uma estratégia de linguagem que procura apresentar a relação sujeito-objeto no transcorrer da pesquisa, a qual é plena de escolhas derivadas das minhas experiências vividas. Dessa maneira, posso justificar as escolhas realizadas durante o desenvolvimento do trabalho através da explicitação das referências socioculturais de um sujeito-pesquisador em relação ao objeto pesquisado.

Segundo o filósofo Walter Benjamin (1994), quem lê ou escuta uma história está em companhia do narrador. Narrar é a faculdade de intercambiar experiências, arte que está em vias de extinção.

Ela [a narrativa] tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos. Mas, se “dar conselhos” parece hoje algo de antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. Em conseqüência, não podemos dar conselhos nem a nós mesmos nem aos outros. Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada. Para obter essa sugestão, é necessário primeiro saber narrar a história (sem contar que um homem só é receptivo a um conselho na medida em que verbaliza a sua situação). O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria. A arte de narrar está definindo porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção. (BENJAMIN, 1994, p. 200-201)

Imbuído de um senso prático, o narrador para Benjamin é um homem que sabe dar conselhos. O termo conselho não deve ser entendido como uma admoestação. O narrador é o sujeito que consegue apresentar uma história que pode ser resignificada pelos interlocutores (ouvintes/leitores), que é plena de racionalidades e sensibilidades, dimensões conscientes e inconscientes, aberta às novas versões, enfim, uma história em construção. Dialogando com a visão benjaminiana, busco tecer uma narrativa que valoriza experiências coletivas.

Esta pesquisa de Doutorado é um desdobramento das experiências vividas por um professor-pesquisador consciente do contínuo processo de formação dos sujeitos. Com a intenção de compreender melhor as teorias e práticas que envolvem o ofício de ensinar e aprender através de uma disciplina escolar, problematizei junto ao Grupo de Pesquisa Memória, História e Educação – integrante do programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) – minhas relações construídas em diversas instituições escolares, compartilhando as inquietações (sabores e dissabores) da atividade docente na contemporaneidade.

Para discutir as práticas do ensino de História na perspectiva da história do ensino de História no Brasil, elegi os livros didáticos de História do Brasil de autoria do professor Joaquim Silva, publicados pela Companhia Editora Nacional (CEN) entre 1940 e 1951, como as principais fontes documentais desta pesquisa. Apontados como os mais vendidos no período focalizado, os livros didáticos de Joaquim Silva trazem características relevantes para a análise do ensino de História nas séries ginasiais. Contribuindo para a consolidação de determinadas

práticas de ensino da disciplina escolar no país, o nome do professor Joaquim Silva – atualmente um desconhecido autor no mercado editorial e nos espaços acadêmicos – era sinônimo de livros didáticos de História produzidos para o Ginásio entre as décadas de 1930 e 1960.

Para os padrões atuais, obras didáticas com mais de dez anos de circulação e sem atualizações são inconcebíveis. Pensar em sucessos editoriais que mantêm suas bases historiográficas e pedagógicas por mais de vinte anos chega a ser um desatino. A longevidade das obras de Joaquim Silva no mercado brasileiro de livros didáticos é mais um aspecto instigante para os pesquisadores, mesmo se pensarmos nas concepções relativas aos produtos culturais daquele momento histórico. Nesse sentido, o projeto original de Doutorado destacava a manutenção da “fórmula do sucesso didático” como um dos pontos a ser analisado. É claro que por menos tempo que um produto cultural tenha circulado, esse pode ser um objeto de pesquisa. No caso específico dos livros didáticos do professor Joaquim Silva, sua receptividade nas escolas e sua importância mercadológica reforçam a relevância de um estudo.

O projeto de pesquisa também incluía o levantamento biográfico de Joaquim Silva, sua formação intelectual, sua trajetória profissional, referências de outras obras produzidas e demais informações que pudessem ser relevantes para o trabalho. Conhecer corretamente as concepções históricas, pedagógicas e/ou filosóficas do autor traria mais elementos para a análise de suas obras. As perspectivas teóricas da História Cultural destacam a importância da localização dos sujeitos históricos em seu espaço e tempo de atuação. Segundo os pesquisadores dessa corrente historiográfica, uma análise histórica deve levar em conta as visões e as sensibilidades, bem como as articulações sociais dos sujeitos. Visões e sensibilidades modernas foram privilegiadas nesta incursão analítica.

No diálogo com pesquisadores que realizaram trabalhos sobre autores didáticos mais conhecidos – a exemplo de João Ribeiro, Joaquim Manuel de Macedo, Jonathas Serrano, Abreu e Lima, Sergio Buarque de Holanda³ –, certifiquei-me das potencialidades de uma análise que relaciona a formação cultural de um autor às obras que o mesmo produziu.

³ Os trabalhos a que me refiro são: FREITAS, Itamar. **A pedagogia histórica de Jonathas Serrano**: uma teoria do ensino de história para a escola secundária brasileira (1913-1935). São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2008; GASPARELLO, Arlette Medeiros. **Construtores de Identidade**: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira. São Paulo: Iglu Editora, 2004; HANSEN, Patrícia Santos. **Feições &**

Porém, nesse aspecto o projeto enfrentou os maiores desafios referentes às expectativas iniciais da pesquisa. Ao contrário dos autores focalizados pelos trabalhos consultados, o professor Joaquim Silva não deixou muitos rastros perceptíveis de sua trajetória. Os consagrados e reconhecidos intelectuais brasileiros que escreveram livros escolares foram contemplados por diversos estudos que registraram suas experiências profissionais, seus projetos culturais, suas concepções políticas. Determinados sujeitos foram tema de trabalhos ainda em vida. Em alguns casos, os próprios sujeitos escreveram textos de caráter autobiográfico ou memórias de seu tempo, deixando suas visões nitidamente. Já os mais organizados compuseram seus acervos pessoais, os quais foram guardados por familiares ou doados para instituições especializadas. Os arquivos públicos e particulares que preservam documentos relativos aos intelectuais renomados possibilitam uma variedade de abordagens sobre suas histórias e memórias pessoais registradas.

O caso de Joaquim Silva é diferente. O autor de grandes sucessos editoriais no mercado de livros didáticos não alcançou o mesmo destaque social que outros intelectuais de seu tempo e acabou esquecido após a decadência das vendas de suas produções voltadas para o público escolar. Para um pesquisador que procurava encontrar inúmeros documentos pessoais guardados por familiares, uma vasta produção de textos sobre história e educação, um arquivo organizado e repleto de referências intelectuais, a tarefa de reunir informações foi mais árdua do que a esperada.

Somando-se ao quadro de dificuldades do levantamento de documentação pessoal do autor estudado, as esparsas referências às suas obras em trabalhos acadêmicos também geraram maiores esforços para o desenvolvimento desta pesquisa. Entre as raras abordagens sobre os livros didáticos de Joaquim Silva, destaco três trabalhos.

fisionomia: A História do Brasil de João Ribeiro. Rio de Janeiro: Access Editora, 2000; MÁSCULO, José Cássio. **A coleção Sérgio Buarque de Holanda:** livros didáticos e ensino de História. 2008. 238 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008; MATTOS, Selma Rinaldi de. **O Brasil em lições:** a história como disciplina escolar em Joaquim Manuel de Macedo. Rio de Janeiro: Access Editora, 2000; _____. **Para formar os brasileiros.** O Compêndio da História do Brasil de Abreu e Lima e a expansão para dentro do império do Brasil. 2007. 247 f. Tese (Doutorado em História Social). Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007; MELO, Ciro Flávio de Castro B. **Senhores da História:** a construção do Brasil em dois manuais de História na segunda metade do século XIX. 1997. 295 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

A tese do historiador Ciro Flávio de Castro Bandeira de Melo⁴ apresenta sintéticas afirmações acerca dos livros didáticos de História mais vendidos entre as décadas de 1930 e 1960. Analisando as obras de Joaquim Manuel de Macedo e João Ribeiro, Melo apenas faz referências pontuais aos livros didáticos de Joaquim Silva, considerados pelo historiador sucessos de venda que mantiveram algumas características das propostas de ensino de História desenvolvidas desde meados do século XIX. Sem adentrar nas obras de Joaquim Silva, as afirmações de Melo apontam para outras possibilidades de pesquisas comparativas entre livros didáticos de diferentes épocas.

A dissertação do historiador Renilson Rosa Ribeiro⁵, que analisa as permanências e as transformações ocorridas nas práticas discursivas dos livros didáticos da disciplina História, aborda as obras de Joaquim Silva sem a preocupação de estabelecer relações entre a vida do autor e suas produções. Como o trabalho de Ribeiro focaliza diversas obras didáticas, a perspectiva da pesquisa não contempla uma aproximação entre o universo social de cada autor e as publicações voltadas para o ensino escolar.

O trabalho acadêmico que mais poderia contribuir como minha pesquisa seria a dissertação do historiador Halferd Carlos Ribeiro Júnior⁶, o único a citar Joaquim Silva no próprio título. Procurando articular uma reflexão sobre o conteúdo do livro didático e as transformações do sistema de ensino no período recortado, Ribeiro Júnior não localiza o autor que apresentava uma visão sobre o processo de independência do Brasil. Dessa forma, as obras didáticas analisadas na dissertação não estão relacionadas às práticas socioculturais do autor, o qual não é, em grande parte das vezes, situado historicamente.

Como os trabalhos acadêmicos consultados abordaram os livros didáticos de Joaquim Silva por outras perspectivas, que referências eu poderia citar para a ampliação das minhas análises sobre as referidas obras? Quais pesquisadores poderiam ser meus interlocutores privilegiados para a composição da tese? Onde estariam os documentos pessoais do autor que

⁴ Cf. MELO, 1997.

⁵ RIBEIRO, Renilson Rosa. **Colônia(s) de Identidades**: discursos sobre raças nos manuais escolares de História do Brasil. 2004. 421 f. Dissertação (Mestrado em História). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

⁶ RIBEIRO JR, Halferd Carlos. O sistema de ensino ginásial e livros didáticos: interpretações da independência brasileira de Joaquim Silva entre 1946 e 1961. 2007. 121 f. Dissertação (Mestrado em História). Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista, Franca, 2007.

auxiliariam a análise sobre sua vida? Como alguém poderia encontrar dados sobre a vida de Joaquim Silva? Entre tantos Silvas, onde estariam os descendentes de Joaquim Silva?

No decorrer da pesquisa e com o passar dos anos, o tempo de conclusão do Doutorado começou a ser uma preocupação. Um, dois, três anos de buscas e poucas informações precisas sobre a vida do autor. Registros esporádicos de Joaquim Silva foram encontrados nos jornais de Sorocaba, sua cidade natal. Fotografias e impressos escolares dos colégios paulistanos onde ele lecionou apresentam um respeitado professor. Textos meramente informativos confirmam a sua participação em determinadas instituições sociais. Enquanto a trajetória profissional era revelada por pequenos indícios, dúvidas em relação à sua produção e formação intelectual permaneciam. O professor Joaquim Silva tinha formação superior ou encerrou seus estudos na Escola Complementar de São Paulo? O autor de livros de história voltados para as séries ginasiais publicou textos em revistas especializadas em educação ou história? Qual era sua principal linha de pesquisa? Em que tema ele se especializou?

Os impasses da pesquisa geraram muitas dúvidas. Como analisar os livros didáticos de um autor sem conhecer aspectos importantes de sua vida? Como relacionar as obras a um universo cultural mais amplo se ainda persistiam tantos silêncios na localização mais ampla do autor?

Assim, a idéia inicial do projeto de entrar em contato com os descendentes do autor, encontrar seu arquivo pessoal preservado e organizado em algum lugar, manusear documentos que revelariam detalhes significativos para a análise de suas obras didáticas transformou-se, paulatinamente, em um sonho com remotas esperanças de realização.

Paradoxalmente, as enormes dificuldades para a realização de determinados aspectos do projeto inicial despertaram outras potencialidades da pesquisa. O desconforto causado pelas ineficientes buscas em relação à vida do autor apontou para outras questões. Diante de tantas pesquisas relativas aos livros didáticos de história, por que as obras mais vendidas para as séries ginasiais entre as décadas de 1930 e 1960 nunca foram especificamente analisadas? Os livros didáticos de Joaquim Silva, documentos fundamentais da minha pesquisa, eram tão desqualificados a ponto de não serem abordados em pesquisas acadêmicas? Eu estaria pesquisando um autor menor, um mero compilador de outros livros didáticos? Seriam apenas as

dificuldades relativas às fontes sobre a história pessoal do autor os motivos que desestimularam pesquisas sobre suas produções didáticas? Quais os significados do quase completo esquecimento de Joaquim Silva nos espaços acadêmicos? A evidente carência de trabalhos sobre Joaquim Silva pode indicar algumas das tendências prevalentes entre os pesquisadores de diversas áreas? Focalizar autores mais destacados socialmente é uma estratégia que determinados pesquisadores utilizam para terem seus trabalhos legitimados? Pesquisar obras produzidas por sujeitos históricos ofuscados não impulsiona uma carreira acadêmica? Os órgãos de fomento à pesquisa não se interessam por trabalhos que analisam autores supostamente pouco expressivos para a cultura nacional?

Retomando a idéia da situação paradoxal, o sentimento de angústia promovido pela falta de interlocutores específicos sobre Joaquim Silva e suas obras nos meios acadêmicos foi motivador, porque potencializou novas problematizações em relação à pesquisa. Mesmo com as possibilidades de abordagem que se abriram no decorrer do trabalho, o projeto – transformado em sonho no decorrer da pesquisa – de encontrar os arquivos pessoais do autor ainda se manifestava, sobretudo através de tentativas de contato com pessoas que pudessem dar pistas dos familiares de Joaquim Silva.

Enquanto os descendentes do autor não eram encontrados, os trabalhos de pesquisa empírica foram desenvolvidos em espaços onde coleções didáticas do passado são preservadas, a exemplo da Biblioteca do Livro Didático, organizada pelo projeto temático “Educação e Memória: organização de acervos de livros didáticos”⁷, que está acondicionada no edifício da Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). O excelente acervo da Biblioteca do Livro Didático proporciona aos pesquisadores da área diversidade e riqueza de possibilidades sobre as produções escolares brasileiras.

Como nem todos os livros didáticos de Joaquim Silva estão disponíveis nos espaços de preservação e as consultas das obras só podem ser realizadas no local, os sebos foram importantes para tal pesquisa. Ao visitar várias cidades durante o processo de levantamento de documentação, os sebos possibilitaram a aquisição de edições raras de Joaquim Silva e outros

⁷ O referido projeto temático financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) também organizou o Banco de Dados de Livros Escolares Brasileiros (LIVRES), disponível em <<http://paje.fe.usp.br/estrutura/livres/>>, acesso em 15/11/2009.

autores didáticos. A existência de sebos virtuais facilitou, sobremaneira, a procura dos livros didáticos pesquisados.

Um local interessante para a pesquisa seria o Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo (IHGSP). O professor Joaquim Silva foi integrado ao grupo de sócios efetivos do IHGSP em 1943. Por problemas administrativos, nenhuma consulta foi permitida nos arquivos do Instituto paulista, situação parcialmente contornada com a pesquisa junto às revistas publicadas pelo IHGSP entre as décadas de 1940 e 1970.

Os colégios paulistanos São Luís e Rio Branco abriram suas bibliotecas e respectivos acervos para consulta. Através de impressos institucionais, álbuns de fotografias e registros de alunos, o professor Joaquim Silva foi identificado como integrante do corpo de docentes dos referidos colégios por vários anos entre a década de 1930 e início da década de 1940.

No Gabinete de Leitura Sorocabano (GLS), a rica hemeroteca foi fundamental para a reconstrução do cenário sociocultural no qual Joaquim Silva viveu até os quarenta anos de idade. Os jornais locais publicados entre o final do século XIX e início do século XX tiveram, inclusive, a colaboração do então cidadão sorocabano que posteriormente seria autor de livros didáticos. Espaço que garante acesso aos pesquisadores associados, o GLS infelizmente não tem recursos suficientes para preservar de forma correta parte de seu acervo documental. Este fato provoca danos em determinados documentos históricos que podem ser perdidos definitivamente em curto prazo de tempo. Algumas das edições de jornais sorocabanos consultadas para esta pesquisa estão bem próximas de serem inutilizadas para futuras investigações.

Mesmo em espaços que preservam documentos de forma organizada, as condições de pesquisa não foram ideais. Além do caso do GLS, o acervo da CEN⁸ passou por um processo de reorganização nos últimos anos. As indefinições da direção da empresa em relação ao seu acervo criaram empecilhos aos pesquisadores que pretendiam desenvolver trabalhos naquele espaço. Segundo funcionários que atendiam os pesquisadores, as visitas deveriam ser restritas e

⁸ Adquirida pelo Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas (IBEP) em 1980, a Companhia Editora Nacional passou para o controle de Jorge Yunes, presidente da empresa compradora. Visando reduzir os custos operacionais da CEN, todas as operações da nova empresa se concentraram nas dependências do IBEP, inclusive a guarda do acervo histórico (HALLEWELL, 1985, p. 307). A história da CEN será estudada no capítulo 3 da tese.

os horários de consulta reduzidos. Em alguns períodos, a direção da empresa chegou a proibir a entrada de pesquisadores nas dependências da editora. No final do primeiro semestre de 2009, os livros didáticos do acervo foram doados para a guarda da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

Graças ao auxílio e à boa vontade dos funcionários da editora IBEP-Nacional, realizei grande parte das consultas planejadas. A compreensão dos funcionários da editora possibilitou inúmeros dias de pesquisa. Como as visitas ocorreram em dias intercalados, os meus custos de deslocamento aumentaram consideravelmente. Mas para quem estava encontrando documentos imperdíveis para a pesquisa, tais condições foram enfrentadas com ânimo. E mais, devido à carência de informações pessoais sobre Joaquim Silva, o acervo histórico da CEN poderia ser a única chance de encontrar indícios significativos. Entre os documentos encontrados, os mapas de edição da CEN trouxeram informações valiosas para dimensionar os números relativos às obras de Joaquim Silva. Verdadeiros relatórios de atividades ocorridas nas oficinas da editora, esses documentos apresentam detalhes sobre a produção de livros como ano, mês, número de exemplares por edição, custos relativos aos serviços tipográficos, clichês, desenhos, papel, direitos autorais, além do custo unitário e preço de capa final da publicação.

O acervo da CEN possuía um grande número de livros didáticos publicados. Contando com as edições encontradas na BLD da USP, o acervo da Nacional disponibilizou quase todas as obras de Joaquim Silva. Comparando o estado de preservação dos livros didáticos consultados nos referidos espaços, o acervo da CEN apresentava os materiais que estavam em melhores condições.

Se por um lado, o acervo da Nacional potencializou a análise da produção das obras de Joaquim Silva, com informações relevantes, por outro nenhum documento preservado pela editora esclareceu aspectos da vida do autor. Nesse sentido, as expectativas foram frustradas porque o “dossiê Joaquim Silva”, pasta que guarda os documentos relativos ao autor, era um dos mais reduzidos do arquivo da empresa. Comparado a outros dossiês, como os dos autores de História Antonio José Borges Hermida e Sérgio Buarque da Holanda, a quantidade de documentos disponíveis era muito pequena. Talvez por se tratarem de autores mais recentes, talvez por terem recebido primeiro a valorização cultural dos funcionários encarregados de organizar os dossiês, mais uma vez a documentação sobre o autor Joaquim Silva estava aquém do

desejado. Como nem todos os documentos do acervo estavam organizados, ainda existe a possibilidade do “dossiê Joaquim Silva” receber outros registros da editora com o decorrer dos trabalhos voltados para essa tarefa.

As dificuldades em torno das informações detalhadas sobre o autor contrastavam em relação ao grande volume de pesquisas que focalizam livros didáticos. Acompanhando o crescimento da produção acadêmica sobre o tema, realizei o levantamento das referências bibliográficas até o último semestre do Doutorado.

Com a organização da base de livros didáticos que estavam sendo analisados e a aceleração das consultas em arquivos públicos e privados de diversas cidades, ainda estava faltando encontrar o tão sonhado arquivo pessoal do autor. Quando as esperanças de encontrar os familiares e os documentos particulares de Joaquim Silva já estavam se extinguindo, uma notícia que recebi de colaboradores sorocabanos no início de 2009 reanimou meu projeto inicial. O Instituto Histórico, Geográfico e Genealógico de Sorocaba (IHGGS) havia empossado uma nova integrante, Maria Dorotéa Senger Cezar. Joaquim Silva, tio-avô da nova integrante foi escolhido para ser o seu patrono. Essa notícia foi muito importante, pois finalmente alguém na cidade de Sorocaba poderia revelar mais informações sobre o autor pesquisado.

Buscando mais informações com funcionários do IHGGS, consegui entrar em contato com Maria Dorotéa Senger Cezar e seu marido, Adilson Cezar, presidente da referida instituição sorocabana. O casal viabilizou novos contatos que me levaram até uma neta do autor, Myriam Therezinha Silva Pimentel, que vive na cidade de São Paulo. Através de contatos telefônicos marcamos uma entrevista em sua casa que acabou sendo realizada em abril de 2009. Animado, fui para o encontro em São Paulo acreditando que finalmente meu projeto inicial seria concretizado.

Durante a entrevista, dona Myriam se mostrou entusiasmada com meu trabalho. Segundo ela, pela primeira vez alguém estava pesquisando os livros didáticos produzidos por seu avô, motivo que a levou às lágrimas depois de saber do meu interesse sobre a história de Joaquim Silva. A disposição em colaborar com o trabalho era evidente, tanto que me recebeu em sua casa para contar diversas histórias familiares, além de disponibilizar fotografias em que seu avô estava registrado. Questionada em relação aos documentos pessoais do avô, ela afirmou que ninguém da

família tinha tomado o cuidado de preservá-los. Antes da entrevista, dona Myriam conversou com outros parentes sobre o assunto e nenhum poderia contribuir neste processo de coleta dos documentos de Joaquim Silva. Então, ela declarou que era a única da família que guardava alguns certificados, a única que poderia contribuir com meu trabalho. Orgulhosa dessa condição, questionou familiares que não preservavam a história dos antepassados. Com relação aos livros que pertenceram a Joaquim Silva, um possível arquivo particular organizado em algum espaço de pesquisa, dona Myriam contou-me que provavelmente a biblioteca estaria no Colégio São Luís, pois o avô tinha manifestado a vontade de doar à instituição jesuíta todos os seus livros. Ao receber essa informação, informei-a que os arquivos do referido colégio não tinham nenhuma menção de doações realizadas por familiares de Joaquim Silva. Por sinal, a biblioteca do Colégio São Luís não possui sequer um livro de seu ex-professor. Dois anos antes dessa entrevista começara a visitar o colégio paulistano dos jesuítas e nunca encontrei indícios de livros pessoais ou de autoria de Joaquim Silva.

Efetivamente o sonho de consultar um arquivo organizado, repleto de documentos particulares de Joaquim Silva, acabou após essa entrevista. Mas as memórias afetivas de sua neta revelaram informações familiares valiosas que descreveram um avô atencioso com seus netos, um homem educado, muito religioso, um marido carinhoso que estava constantemente preocupado com a saúde da esposa. Feliz com a pesquisa que deveria “recuperar” o valor do avô querido, dona Myriam rememorou, mais uma vez, momentos marcantes de sua família. Ressignificando as palavras da neta de Joaquim Silva, através dessa pesquisa o avô agora “iria” para a universidade, espaço que ele nunca frequentou como estudante.

Explicitando a construção do objeto de pesquisa

Refletir sobre o ensino de História, sobretudo em espaços universitários, pode ser considerado uma tarefa exclusiva de pesquisadores acadêmicos. O presente trabalho procura discordar dessa idéia. Sou um professor da Educação Básica que acredita ser possível atuar em sala de aula e produzir conhecimento histórico na relação com os sujeitos de uma comunidade

escolar. Em outras palavras, sou um professor-pesquisador⁹, ora mais professor, ora mais pesquisador, nunca apenas um.

A idéia de ser um professor-pesquisador promove discussões, pois há uma distinção entre ser professor e ser pesquisador para a maioria das sociedades contemporâneas. Segundo os discursos proferidos por formadores de opinião que ocupam espaços importantes na grande mídia, o trabalho de um pesquisador tem mais relevância social se comparado com as atividades exercidas por um professor. O pesquisador é considerado um produtor de novos conhecimentos, um especialista que através de sua capacidade intelectual gera benefícios para a coletividade. Encarado como um generalista, o professor é aquele sujeito que deve transmitir os conhecimentos produzidos em instituições de pesquisa para seus alunos, atendendo tanto os programas oficiais de sua disciplina quanto às demandas sociais da respectiva área de atuação. Tais concepções, construídas historicamente, fazem com que o pesquisador desfrute de um status social hierarquicamente superior ao do professor, ainda mais quando nos referimos aos profissionais que concentram suas atividades nos estabelecimentos de ensino voltados para a Educação Básica.

Esta tese de Doutorado é um trabalho desenvolvido por um professor-pesquisador que encontrou interlocutores em espaços acadêmicos. O diálogo estabelecido com professores-pesquisadores de diversas universidades brasileiras que procuram aproximar suas reflexões dos conhecimentos produzidos em paisagens sociais mais amplas – com destaque aos escolares – foi estimulante para problematizar as práticas de ensino de História no Brasil e sua própria historicidade.

Através das contribuições pessoais e/ou textuais de vários interlocutores, pude refletir intensamente sobre o ofício de ser professor de História na Educação Básica, processo que ressignificou minha própria concepção de professor-pesquisador, sujeito capaz de produzir conhecimentos históricos, sujeito que não é apenas um transmissor de conhecimentos, ou, ainda,

⁹ Termo utilizado por Lawrence Stenhouse, e aqui ressignificado, de forma a incorporar às qualidades criativas deste profissional, a dimensão política comprometida com o questionamento das relações sociais dominantes e produtora de pensamentos e sensibilidades autônomos, libertários. Vide para tal CONTRERAS, José. **A Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002; PAIM, Elison Antonio. **Memórias e experiências do fazer-se professor**. 2005. 532 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005, p.115-123.

um “transpositor didático”¹⁰. O professor-pesquisador aqui concebido é um produtor de cultura escolar¹¹, capaz de amalgamar e recriar vários saberes escolares, inclusive no diálogo com os saberes discentes.

Por isso, devo afirmar que esta tese de Doutorado foi produzida coletivamente. Além de ser o resultado de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação / UNICAMP – mais especificamente no interior do Grupo de Pesquisa Memória, História e Educação – ressalto que é desdobramento de observações e discussões realizadas por longos anos. A tese também contou com a participação dos meus professores desde os primeiros anos de escolaridade, dos colegas de escola no Ginásio e Colegial, dos meus inúmeros alunos em quase vinte anos de profissão, dos meus companheiros de trabalho por todas as escolas em que lecionei, dos professores universitários que militam na área do ensino de História e, até mesmo, dos historiadores que rechaçam o ensino de História como um campo de pesquisa. Em suma, este é um trabalho resultante das minhas experiências vividas, as quais me tornaram um professor que também é pesquisador.

O trabalho sistemático de pesquisa acadêmica que fundamentou esta tese de Doutorado foi desenvolvido nos últimos cinco anos. Entre as diversas motivações que envolveram a pesquisa, destaco as que foram fomentadas a partir do momento em que passei a atuar como professor de História na Educação Básica no início dos anos 1990. Sem desconsiderar as relações socioculturais anteriores ou mesmo as contribuições de sujeitos encontrados em outros espaços, ao lecionar em séries do Ensino Fundamental e Médio – denominados anteriormente Ginásio e Colegial – fui estimulado a pensar sobre as práticas de ensino da disciplina, os programas oficiais vigentes, os conteúdos abordados pelos materiais didáticos

¹⁰ Sobre o conceito de “transposição didática” do autor Yves Chevallard, cf. a discussão em MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Ensino de História: entre saberes e práticas**. 2002. Tese (Doutorado em Educação). Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002; BICHARA, Márcia Regina Poli. **Focando a discriminação em sala de aula: Memória, História e ensino de História**. 2005. 273 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

¹¹ BERRIO, Julio Ruiz (ed.) **La cultura escolar de Europa: tendencias históricas emergentes**. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2000 (Colección Memoria y crítica de la Educación); JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, nº 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

adotados, a produção de conhecimento histórico-escolar¹², a apropriação de discursos historiográficos, as perspectivas pedagógicas etc.

A convivência com alunos, professores, diretores, pais, enfim, com todos os sujeitos com quem tive diálogos abertos nas diversas comunidades escolares onde trabalhei potencializaram o trabalho que desenvolvi durante o Doutorado. Somando-se a minha dedicação integral ao magistério com os sujeitos que dividiram os ambientes escolares comigo, construí significativas experiências coletivas no processo de ensino e aprendizagem. Diante das vicissitudes da atividade docente em escolas públicas e privadas, refletindo sobre minha atuação e observando atentamente as visões daqueles que integram as comunidades escolares, focalizei a construção de práticas de ensino da Educação Básica brasileira.

Eleger o principal incentivador entre todos aqueles que efetivamente contribuíram para a elaboração deste trabalho seria uma temeridade. Porém, ousar apresentar aqueles que mais concorreram para o início da pesquisa que agora se transforma em uma tese de Doutorado, que mais estimularam reflexões sobre as práticas do ensino de História, que mais problematizaram os materiais didáticos disponíveis para o acompanhamento dos estudos da disciplina. Afirmo que os meus alunos foram os principais motivadores da realização desta pesquisa que focaliza livros didáticos e a historicidade do ensino de História. Como posso ter certeza disso? Sem querer minimizar a importância de “fulano” ou valorizar o papel de “sicrano” no processo de pesquisa e análise documental, após anos de atuação docente penso que os incontáveis questionamentos, elogios, críticas, dúvidas, afirmações, pedidos e outros tipos de manifestações típicas de salas de aula me estimularam a buscar os sentidos do ensino de História. Desde um simples pedido de contribuição para determinado estudo até uma reclamação contundente sobre meu hábito de “cobrar muita matéria” para as provas, a vasta gama de frases explicitadas pelos meus alunos me incentivaram a refletir historicamente sobre o papel sociocultural do professor de História. Rememorando algumas das frases repetidas incansavelmente pelos alunos, destaco:

¹² Tal conceito está sendo produzido na relação com a obra do historiador Edward Palmer Thompson, mais particularmente **A miséria da teoria ou um planetário de erros** (1981), quando o autor se refere à “lógica histórica”, pautada na relação historicamente datada entre sujeito e objeto, entre diferentes dimensões do social, entre texto e contexto, entre sujeitos e sujeitos, dentre outras. Ao mesmo tempo, tal conceito leva em consideração as contribuições mais recentes da educação, tais como André Chervel (1990) e Ivor Goodson (1995), os quais, ao focalizarem os “saberes escolares” trazem à tona, além de dimensões relacionais e ativas, relativas às produções de professores e alunos, a compreensão da especificidade destas produções escolares.

“Por que é que eu tenho que estudar História?”

“Professor, o que vai cair na prova para eu estudar? Por favor, não exagera!”

“É muito chato estudar História!”

“Não entendo essa matéria: um diz que foi assim, outro diz que foi assado e ninguém fica sabendo a verdade dos fatos!”

“Os capítulos do livro são muito longos. Resume pra gente o que é mais importante.”

“Professor, eu não consigo entender o que está escrito no livro. Posso estudar só pelas anotações da sua aula?”

“Como é que eu faço para decorar essa matéria?”

“Você pode me ensinar a decorar tudo isso pro vestibular?”

“O que essa disciplina vai mudar na minha vida?”

“Se já passou, não vai adiantar nada eu saber o que aconteceu tempos atrás!”

“O que é mais importante aprender sobre o passado?”

“Professor, como é que você guarda tantos nomes e datas na cabeça?”

“Eu não consigo lembrar o nome de todos os presidentes do Brasil, muito menos a seqüência deles!”

“Por que é que eu tenho que saber tudo isso?”

“Professor, o senhor gosta mesmo de História? O senhor nem é tão velho assim!”

Para evitar injustiças ou esquecimentos, não citarei nomes de alunos, locais de atuação, autores de materiais didáticos, editoras e outros possíveis envolvidos em minhas lembranças escolares. Pensando nos alunos que apresentaram determinada frase acima, a lista

de nomes poderia ser extensa para cada uma das sentenças. Não foram três ou quatro alunos apenas que me disseram “eu não lembro mais nada do que estudei no ano passado”, “estudo, estudo, estudo História e depois esqueço tudo” ou “ler o livro de História me dá um sono”¹³. A disciplina que deveria auxiliar o desenvolvimento da capacidade de memorização também provoca o esquecimento. Talvez, as práticas de ensino consolidadas ao longo do tempo estejam promovendo um fenômeno de resistência à rememorização.

Tratado ora por senhor, ora por você, em muitas oportunidades recebi solicitações de ajuda para os estudos de alunos aflitos diante da disciplina considerada “decoreba”. Entre frases que demonstravam admiração e respeito, pedidos de auxílio foram recorrentes para desvendar os segredos que envolvem a compreensão e memorização dos conteúdos da disciplina escolar. Já os alunos menos preocupados, não escondiam as dificuldades de estudo, mas também informavam suas preferências ao comentarem que a “matéria chata demais” não era prioridade entre as disciplinas escolares.

Ser professor de uma disciplina escolar considerada “chata”, “sonolenta”, “maçante”, “decoreba”, “pouco relevante para a vida das pessoas”, entre outras idéias depreciativas, não é um situação confortável. Sem esquecer o grupo de alunos que gostam e participam efetivamente das aulas, interagindo e produzindo conhecimento histórico-escolar, as resistências manifestadas em ambientes escolares são incontáveis.

Diante de um cenário adverso, não foram poucas as vezes que os questionamentos apresentados por alunos das mais variadas classes e séries me deixaram preocupado. Além disso, saber distinguir o que é uma pergunta e o que é uma provocação em sala de aula não é tão simples como pode parecer. Recordando tempos depois algumas situações embaraçosas, determinadas colocações tiveram um fundo de descontentamento com o professor e/ou disciplina, mas na maioria das vezes os posicionamentos dos alunos tinham a intenção de buscar um esclarecimento. No cotidiano da sala de aula, diversos professores perdem a paciência com seus alunos após confundir uma questão relativa aos estudos com uma brincadeira inadequada. Devo

¹³ Registro apenas que tais questões estão situadas historicamente nos últimos 20 anos; foram produzidas por alunos do Ensino Fundamental e Médio, de escolas públicas e particulares situadas em cidades do interior do estado de São Paulo.

me incluir no grupo dos docentes que já perderam “as estribeiras” durante uma aula. Sendo muito sincero, várias vezes.

Estimulado pelas demandas sociais que envolvem os estabelecimentos de Ensino Básico, e preocupado com os rumos da educação formal, principalmente no que tange à disciplina História, procuro compreender historicamente as razões de tantos questionamentos, dificuldades, resistências e brincadeiras em sala de aula em torno da disciplina. O que tornou hoje a disciplina História uma das mais criticadas na cultura escolar? Essa disciplina escolar atende às expectativas sociais da maioria da população ou apenas serve para firmar o estabelecido e entediar grande parte dos alunos? Por que a idéia de um estudo decorativo ainda persiste no processo de ensino da História? As reformas curriculares mais recentes conseguem, de fato, alterar as práticas consolidadas de ensino? Os livros didáticos e materiais apostilados concorreram e concorrem para a construção de uma imagem depreciativa da disciplina? A formação de professores na contemporaneidade pode ser considerada a grande causadora de problemas em sala de aula?

Inúmeras hipóteses, historicamente situadas, são levantadas no momento em que tentamos responder as razões de tantos desconfortos, resistências e descontentamentos observados nas salas de aula. Como um professor-pesquisador que procura compreender hoje e no passado as vicissitudes e perspectivas do ensino de História no Brasil, entendo que a troca de experiências entre professores, alunos, outros sujeitos da comunidade escolar e/ou extra-escolar é uma estratégia importante para promover um diálogo que construa projetos pedagógicos efetivamente comprometidos com a construção de sujeitos autônomos, criativos, questionadores das lógicas dominantes.

Como se deve ensinar História?

Após mais de dez anos de experiência docente, precisamente no ano de 2003, uma conversa informal com um aluno ao final do período de aulas me estimulou intensamente a pensar sobre minha atuação, minhas condições de trabalho, os materiais didáticos adotados para

apoio de alunos e professores, além da própria historicidade da disciplina escolar. Quero esclarecer que esse episódio não foi o primeiro a me fazer pensar sobre meus passos como professor, muito menos o último. O dado relevante dessa conversa, que diz respeito à dimensão que ela tomou, está relacionado ao momento em que ocorreu e como gerou condições para o desenvolvimento de uma pesquisa histórico-educacional.

Trabalhando com uma turma de um Curso Pré-Vestibular voltado para a área de exatas nas primeiras semanas de março do referido ano, encontrei um grupo de alunos participativos, que acompanhavam minhas aulas atentamente, trazendo outras referências históricas, indagando sobre as possíveis abordagens dos assuntos estudados nos vestibulares, apresentando diferentes interpretações e perguntando quando as dúvidas surgiam. Logo nas primeiras semanas de trabalho, ao terminar a última aula do dia nessa classe, alguns alunos aproximaram-se para explicitar o que estavam entendendo sobre o tema do dia. O último aluno que ficou na classe também fez suas considerações sobre a aula, tirou uma pequena dúvida e proferiu a seguinte frase: “Arnaldo, você não dá aula de História, você dá aula de idéias.”

Recordo que no instante que ouvi aquela frase fiquei feliz. Comentei com o aluno que História é um campo de pesquisa que trabalha mesmo com idéias e busca a produção contínua de conhecimentos. Ele se mostrou surpreso ao ouvir que conhecimento histórico poderia ser modificado, principalmente em relação aos tempos mais distantes de nossos dias. Ficamos conversando mais um pouco sobre os vastos conhecimentos históricos produzidos até aquele momento e as potencialidades das futuras pesquisas. Em outras palavras, defendi a idéia de que os profissionais da área de História ainda teriam muito trabalho pela frente. Ao terminar a conversa nos despedimos e fiquei com um sentimento de dever cumprido. Pensei alegoricamente, na relação com o universo dos professores, “as aulas estavam encaixando”. Então, fui para minha casa com a impressão de ter iniciado bem o ano naquela turma, contente com a receptividade do meu trabalho e mais ainda com o elogio recebido.

Entretanto, horas depois, uma dúvida surgiu dessa instigante conversa. Pensando bem, eu tinha recebido um grande elogio ou uma dura crítica? Eu sou um professor de História. Como é que eu não dou aula de História? Ele me falou com toda a educação que eu estou “enrolando” em minhas aulas? Minhas aulas são divagações sem sentido para meus alunos?

Bem, não preciso explicar em detalhes como essas questões acenderam o sinal de alerta para o professor que é avaliado por pesquisas de opinião realizadas com os alunos. O conhecido “ibope” dos cursinhos e de muitos colégios particulares é um instrumento de avaliação docente que apresenta variações de instituição para instituição. Projetado dentro de um discurso pedagógico qualitativo, o “ibope” invariavelmente é lido através de um viés quantitativo. Junto aos facultativos comentários que podem ser escritos sobre cada professor, os alunos são estimulados a conferirem notas ou menções. Seja com notas, seja com menções, tudo parece convergir para um resultado numérico. Ao final, quanto mais o professor se aproxima de 100%, melhor. Quanto mais distante dos 100%, mais instável é seu emprego.

Além da temida – para os professores – pesquisa “qualitativa”, o “boca a boca” também faz circular pelas escolas as impressões de cada profissional que atua em sala de aula. Ampliando minhas dúvidas diante do episódio confuso, será que outros alunos também estavam pensando que eu era um “enrolador” de aulas? Será que já haviam contado para o coordenador do cursinho que eu não dava aulas de História? Fofocas, reclamações, avaliações, demissões, enfim, inseguranças à parte, diferentes tipos de pressão atuam na vida de um professor que trabalha em instituições privadas, principalmente aquelas voltadas para resultados em vestibulares.

Porém, eu não poderia deixar-me abater por uma possível crítica. E mais, eu já era um professor reconhecido, tinha sido contratado por boas indicações, tinha um relacionamento respeitoso com outros colegas de trabalho e com o próprio mantenedor da escola. Não adiantava sofrer por antecipação, mas seria melhor verificar as repercussões das minhas aulas. Com o passar do tempo, nenhum problema surgiu na seqüência do meu trabalho; reclamações orais não circularam, meu “ibope” foi muito bom, inclusive na turma de exatas, classe que poderia ser mais resistente às aulas de História. Ao contrário do que eu temia, os resultados mais positivos na avaliação das minhas práticas docentes foram produzidos pelos alunos da turma de exatas. Uma sensação de alívio tomou conta de mim. Eu estava errado ao pensar que aquela conversa tinha sido uma manifestação de descontentamento em relação às minhas aulas. Enfim, eu não seria demitido por não dar aulas de História.

Passado o momento de apreensão, por mais indícios de que a frase de meu aluno era um efetivo elogio, as idéias daquela conversa não saíram da minha cabeça. E por que não?

Provavelmente porque aquele aluno manifestou uma visão que muitos outros alunos já tiveram da minha aula. De forma perspicaz ele sintetizou o meu método de aula. Buscando desconstruir as abordagens homogeneizadoras da História, o nacionalismo tacanho e ufanista, os discursos hierarquizadores, excludentes e marginalizadores, os estudos lineares, compartimentalizadores e progressistas, sempre procurei trabalhar com uma História problematizadora, baseada fundamentalmente em perspectivas culturais.

Nesse sentido, algumas pessoas podem perguntar: é possível trabalhar em Cursos Pré-Vestibulares, espaços pautados por materiais didáticos apostilados, com problematizações históricas, com visões de correntes historiográficas mais recentes, com perspectivas da história cultural? A resposta é sim. Por sinal, não fui o primeiro e nem sou o único a trabalhar dessa forma. Professores que atuam em instituições de ensino particulares, declaradamente preparatórias para os vestibulares mais concorridos do país, estão ampliando as abordagens históricas para além do que os materiais didáticos, em grande parte das vezes, focalizam.

Tomando os devidos cuidados para não desqualificar sumariamente os materiais didáticos comprados pelos alunos, busco valorizar a capacidade de leitura e interpretação histórica de cada sujeito, evitando posturas de passividade durante as aulas, estimulando diálogos constantes sobre o tema estudado. Na condição de professor-pesquisador, valorizo a participação dos sujeitos na produção de conhecimento e estabeleço uma mediação que visa ampliar a dimensão de ser aluno dentro da cultura escolar. Substituir a idéia de receber os conhecimentos pela idéia de produzir coletivamente os conhecimentos¹⁴ é uma das intenções do meu trabalho.

Para isso, proponho a leitura de imagens iconográficas e textos escritos de diversas origens. Incentivo os alunos a pesquisarem outras fontes que possam contribuir para a elaboração de sínteses, dissertações ou narrativas históricas. Questões dissertativas bem elaboradas, retiradas dos vestibulares mais concorridos, também são aliadas importantes para o desenvolvimento de estudos históricos que fogem da lógica tradicional do ensino da disciplina. Abordando questões de vestibulares que foram formuladas com base em documentos semelhantes aos analisados em classe, consegui produzir aulas que privilegiaram a reflexão sobre os processos históricos. Assim,

¹⁴ GALZERANI, Maria Carolina Bovério. A produção de saberes históricos escolares: o lugar das memórias. In: FERREIRA, Antônio Celso; BEZERRA, Holien Gonçalves; LUCA, Tânia Regina de (orgs.). **O historiador e seu tempo**. São Paulo: Editora UNESP: ANPUH, 2008.

pude articular discussões sobre correntes historiográficas e produção de conhecimento escolar aos sistemas apostilados de ensino.

É evidente que passei a trabalhar com esse método de ensino de forma gradativa. Nos primeiros anos de atuação, período em que os vestibulares de múltipla escolha ainda eram considerados mais seletivos e valorizados, as resistências ao meu trabalho eram maiores. Mas a mudança de tendência dos vestibulares, a partir de meados dos anos 90, a conscientização dos alunos perante o novo quadro de seleção das universidades, as novas propostas curriculares do estado, os PCNs e as avaliações sistemáticas de livros didáticos impulsionaram experiências bem sucedidas do método que eu estava desenvolvendo, situação que gerou condições propícias à continuidade do meu trabalho.

Vale lembrar que a concepção de esgotar determinado assunto em cada aula prevista pelo material didático apostilado tem a tendência de promover uma síntese mal formulada dos temas abordados. Na área de História, os professores reclamam das dificuldades em acompanhar o ritmo das propostas de estudo, determinadas por diversos materiais apostilados. Entre os docentes de escolas particulares que mais solicitam aulas extras, visando o cumprimento dos materiais didáticos utilizados, os de História sempre aparecem na lista.

Para evitar abordagens tradicionais da disciplina, motivo os alunos a estudarem em casa a perspectiva de ensino proposta pelos materiais didáticos. Com isso, conquistei tempo (e espaço) para transformar as aulas em diálogos sobre a disciplina, incluindo assuntos historiográficos, filosóficos e culturais mais atualizados. Problematizando temas e trabalhando com correntes do pensamento de diferentes períodos históricos, as aulas têm como objetivo ensinar os estudantes a pensar historicamente¹⁵.

Contudo, nem sempre visões problematizadoras agradam os alunos e outros sujeitos da comunidade escolar. Desde minhas primeiras aulas até hoje percebo olhares de estranhamento nas classes. A desconfiança, o espanto, a surpresa diante de uma aula “diferente” se expressam nas posturas que tenho observado. Nas classes do Ensino Médio, as reações ficam mais claras, principalmente diante dos resultados das avaliações. Alunos reclamam das notas

¹⁵ Idem, p. 231.

baixas, das “extensas” leituras, dos vários capítulos cobrados para as provas, das questões complicadas, das respostas resumidas que o professor não considera.

Não foram raros os pedidos de questionários para a prova, de textos resumidos para leitura, de correções mais camaradas, enfim, de práticas relacionadas ao ensino tradicional de História. Recusando esses tipos de procedimento, deixo a indignação no ar, ouvindo comentários que não me incomodam muito: professor “carrasco”, “chato”, “exigente”, “intransigente” etc.

O método de estudo que desenvolvo parece ser mais aceito em turmas dos cursos Pré-Vestibulares do que em classes do Ensino Médio. Acredito que os alunos que estão na Educação Básica ficam mais preocupados com as notas do que com os conhecimentos produzidos. Ainda hoje podemos encontrar aspectos da cultura escolar que valorizam, sobretudo, as notas finais do aluno. Muitas escolas organizam *rankings* baseados nas médias obtidas pelo estudante para determinar qual é o melhor em cada série. Não são raras as premiações dos alunos detentores das melhores médias ao final do ano. Já os vestibulandos pensam em fórmulas eficientes de estudo, capazes de alavancar suas notas nas provas seletivas das universidades.

Voltando ao diálogo com o aluno que desencadeou todo um processo de reflexões sobre minhas práticas de ensino, nunca procurei esclarecer o assunto com ele. Um simples bate-papo informal poderia trazer respostas elucidativas. O que efetivamente era uma aula de História para ele? Como outros professores haviam trabalhado a disciplina em anos anteriores? Qual era sua concepção de História? Que expectativas ele tinha em relação às minhas aulas? Por falta de uma oportunidade, ou mesmo por receio de iniciar uma discussão que talvez me trouxesse problemas pedagógicos e profissionais indesejáveis, uma nova conversa sobre aulas de História jamais aconteceu.

Recordando agora todos os desdobramentos do episódio ocorrido nas primeiras semanas de aula de 2003, a situação parece hilária. Um professor confuso diante de um elogio recebido, mas que foi interpretado como uma possível crítica. Por outro lado, percebo que a permanência das dúvidas foi fundamental para o desenvolvimento de um projeto de pesquisa que

me levasse a compreender as razões de tantos alunos da Educação Básica serem resistentes aos estudos históricos.

Aproximando-me do texto benjaminiano¹⁶, encontro alguns fios explicativos para a compreensão da experiência radicalmente moderna que vivi em relação ao meu aluno e sua inquietante observação. Como Benjamin observou na década de 1930 (na Europa), no que se refere às práticas culturais da “massa” perante o cinema, percebi-me em uma experiência de choque, físico, moral. Experiência essa que produziu uma ruptura em relação a um *continuum* de práticas docentes, já cristalizadas em mim. Neste momento, consegui, a duras penas, produzir um descentramento em relação a uma produção de saberes docentes quase que automatizados. De certa forma, “distraidamente”, na relação com as práticas de ensino de outros colegas docentes, pude voltar-me para as minhas próprias inquietações e significados relativos ao ser professor de História. Nas palavras de Benjamin:

O dadaísmo ainda mantinha, por assim dizer, o choque físico embalado no choque moral; o cinema o libertou desse invólucro. Em suas obras mais progressistas, especialmente nos filmes de Chaplin, ele unificou os dois efeitos de choque, num nível mais alto. (...) *O cinema é a forma de arte correspondente aos perigos mais intensos com os quais se confronta o homem contemporâneo.* Ele corresponde a metamorfoses do aparelho perceptivo, como as que experimenta o passante, numa escala individual, quando enfrenta o tráfego, e como as experimenta, numa escala histórica, todo aquele que combate a ordem social vigente. (...) A massa é a matriz da qual emana, no momento atual, toda uma atitude nova com relação à obra de arte. A quantidade converteu-se em qualidade. (...) Afirma-se que as massas procuram na obra de arte *distração*, enquanto o conhecedor a aborda com *recolhimento*. Para as massas, a obra de arte seria objeto de diversão, e para o conhecedor, objeto de devoção. Vejamos mais de perto essa crítica. A distração e o recolhimento representam um contraste que pode ser assim formulado: quem se recolhe diante de uma obra de arte mergulha dentro dela e nela se dissolve, como ocorreu com o pintor chinês, segundo a lenda, ao terminar seu quadro. A massa distraída, pelo contrário, faz a obra de arte mergulhar em si, envolve-a com o ritmo de suas vagas, absorve-a em seu fluxo¹⁷.

¹⁶ BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

¹⁷ Idem, p. 192-193.

Incomodado há tempos com o meu desempenho em sala de aula, que não estava atendendo às expectativas de determinados alunos, intensifiquei as reflexões sobre minhas atuações. Por que as abordagens históricas que eu realizava poderiam causar estranhamento nos alunos? O problema estava no meu discurso ou na apatia dos alunos desinteressados? Os conteúdos cobrados pelos vestibulares no Brasil são os responsáveis pela perpetuação de uma metodologia de ensino ultrapassada? Que fatores socioculturais contribuíram para a consolidação dessa metodologia? Os materiais didáticos apostilados de História considerados de baixa qualidade corroboram para o desinteresse dos alunos, hoje, em relação a tal disciplina? Os livros didáticos mais vendidos no passado foram determinantes para a efetivação de abordagens históricas tão rejeitadas pelos alunos de nossos dias? Os materiais didáticos atuais seguem os modelos de ensino praticados no passado?

Enquanto questões surgiam sem parar, a única atitude que tomava era anotar tudo para não esquecer posteriormente. No mesmo período das intensas reflexões sobre minha condição de professor, eu estava finalizando o Mestrado. Entre aulas em escolas particulares e momentos dedicados à pesquisa acadêmica, pude aproximar as minhas experiências vividas em estabelecimentos da Educação Básica de trabalhos de outros professores, os quais também me estimularam a observar a educação formal através de novos olhares.

Em busca dos significados da pesquisa, na relação com o ensino da História

Terminado o Mestrado em agosto de 2003, a busca por um tema para prosseguir meus estudos de Pós-Graduação foi menos complexa do que estava imaginando. Inicialmente eu acreditava que iria continuar trabalhando com a mesma linha de pesquisa do Mestrado. História local, modernidade capitalista, História Cultural e produção de conhecimento eram algumas das abordagens que geraram boas discussões na Dissertação e certamente poderiam ter continuidade no Doutorado.

Mantendo a participação no Grupo de Pesquisa Memória, História e Educação da Faculdade de Educação / UNICAMP, os encontros trouxeram novas potencialidades ao trabalho iniciado no Mestrado. As contribuições dos integrantes do grupo, tão importantes para o desenvolvimento da minha Dissertação, fomentavam outros olhares sobre o avanço das concepções da modernidade no Brasil, cultura e educação urbana.

Entretanto, os mais de dez anos de atuação docente pareciam estar sendo deixados de lado se trilhasse o caminho das pesquisas com viés marcadamente historiográfico, que não abordasse questões relativas ao cotidiano das salas de aula. Vários colegas de grupo realizavam pesquisas muito interessantes sobre a produção de conhecimento histórico-escolar, livros didáticos de diferentes épocas, concepções de tempo no ensino de História, formação de professores, entre outras perspectivas do ensino disciplinar. Sem desvalorizar minhas abordagens e muito menos hierarquizar saberes, era grande a vontade de trabalhar com temas voltados para a cultura escolar, abordagem que viabilizaria aproximações aos trabalhos dos colegas do grupo. Além disso, temas relacionados à cultura escolar poderiam ampliar minhas reflexões sobre os desafios do ensino de História na contemporaneidade.

Respeitando as diferenças e buscando meus próprios caminhos, encontrei nos documentos analisados durante o Mestrado e em minhas experiências como docente a motivação para dialogar com novas referências teóricas e um campo de pesquisa então pouco conhecido por mim, o da história do ensino de História no Brasil.

Ainda na fase de coleta de dados para o Mestrado em 2001, minha orientadora, a Professora Doutora Maria Carolina Bovério Galzerani, questionou-me sobre um nome que aparecia entre os colaboradores dos almanaques da cidade de Sorocaba para os anos de 1903 e 1904. O nome que lhe chamara a atenção era o de Joaquim Silva, talvez um homônimo do autor de livros didáticos que se tornou muito conhecido em meados do século XX, e com os quais ela havia estudado durante a década de 1960 no Ginásio. Sem saber responder se aquele professor do único Grupo Escolar sorocabano existente na época, reconhecido colaborador da imprensa local, era mesmo o autor de livros didáticos de História, a dúvida não foi solucionada naquele momento. Com o decorrer da pesquisa, novos documentos encontrados apontaram Joaquim Silva como um professor sorocabano que se destacou socialmente na cidade natal, além de registrar seu nome na educação nacional, devido à grande circulação de seus livros didáticos de História.

Como os livros didáticos, produzidos a partir da década de 1930, não eram documentos privilegiados da pesquisa que naquele momento focalizava as duas primeiras décadas do século XX, não me interessei pelas obras do professor primário do Grupo Escolar sorocabano.

Porém, entre o segundo semestre de 2003 e o primeiro semestre de 2004, período de definição do projeto de pesquisa para o Doutorado, minhas reflexões como docente encontraram potencialidades de pesquisa nos sujeitos históricos analisados durante o Mestrado. O professor Joaquim Silva e outros moradores de Sorocaba no início do século XX contribuíram para o avanço das concepções da modernidade capitalista em sua cidade¹⁸. Advogados, comerciantes e diversos professores escreveram artigos em publicações periódicas construindo uma imagem de urbe civilizada e progressista para Sorocaba¹⁹. Uma moderna educação urbana dos sentidos²⁰ contou com a participação do professor Joaquim Silva, cidadão que atuava no Grupo Escolar sorocabano e também assumia o papel de jornalista, defendendo ideais republicanos, positivistas, liberais e românticos pela imprensa local²¹.

Com poucas referências sobre o autor de livros didáticos de História, a vida e obras desse sujeito começaram a chamar-me a atenção. Como um professor primário se transformou no autor de livros didáticos de História mais vendidos entre as décadas de 1930 e 1960? Que trajetórias possibilitaram essa transformação? Como suas obras permaneceram por um longo período na liderança de vendas? Que concepção de História seus livros didáticos trabalhavam? Joaquim Silva expressou concepções da modernidade em suas obras? Os livros

¹⁸ PINTO JUNIOR, Arnaldo. **A invenção da “Manchester Paulista”**: embates culturais em Sorocaba (1903-1914). 2003. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

¹⁹ CARVALHO, Rogério Lopes Pinheiro de. **Fisionomia da cidade**: Sorocaba – cotidiano e desenvolvimento urbano – 1890-1943. 2008. 328 f. Tese (Doutorado em História Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

²⁰ Para o conceito de educação dos sentidos, GAY, Peter. **A experiência burguesa da Rainha Vitória a Freud**: a educação dos sentidos. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. Dialogando com Peter Gay, cf. o conceito de educação urbana dos sentidos em HADLER, Maria Silvia Duarte. **Trilhos de Modernidade**: memórias e educação urbana dos sentidos. 2007. 276 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

²¹ CRUZ, Heloisa de Faria. **Na cidade, sobre a cidade: Cultura Letrada, Periodismo e Vida Urbana – São Paulo (1890-1915)**. 1994. 240 f. Tese (Doutorado em História Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

didáticos foram meios privilegiados de propagação das concepções da modernidade capitalista no Brasil?

Procurando localizar trabalhos e pesquisadores nessa área, dialoguei diretamente com o Professor Doutor Kazumi Munakata. Especialista em investigações sobre livros didáticos, Munakata incentivou uma pesquisa sobre as obras de Joaquim Silva, apresentando sugestões valiosas para a análise documental. Ao contar com o apoio deste pesquisador, percebi que os estudos sobre livros didáticos brasileiros poderiam estimular reflexões em vários campos de pesquisa, mas principalmente sobre a historicidade do ensino no país.

O diálogo estabelecido com pesquisadores e/ou trabalhos que focalizam o livro didático como tema, campo de pesquisa até então pouco familiar para mim, possibilitou a articulação das minhas experiências docentes com os referenciais teórico-metodológicos construídos no decorrer da minha formação. Na busca de um objeto de análise para a pesquisa, os livros didáticos de Joaquim Silva mostraram-se instigantes. Ao destacar as potencialidades dos produtos culturais que interessavam como objeto de pesquisa, Munakata afirmou que entre os autores de livros didáticos de História que mais circularam pelas escolas brasileiras, as obras de Joaquim Silva até aquele momento não tinham recebido um estudo detalhado.

Livros didáticos mais vendidos em seu período de circulação, longevidade das obras no mercado, autor pouco conhecido, nenhum estudo até aquele momento abordando suas especificidades. Tudo indicava que um objeto de pesquisa significativo havia sido encontrado. A definição de que as obras do professor Joaquim Silva seriam as fontes principais de uma pesquisa de Doutorado foi confirmada quando observei as possíveis relações entre o ensino de História na contemporaneidade e sua historicidade a partir dos livros didáticos.

Como professor constantemente solicitado pelos alunos a explicar os sentidos do ensino de sua disciplina, estava interessado em encontrar um tema de pesquisa que ampliasse a minha compreensão sobre a historicidade do ensino de História. As dúvidas que surgiram durante toda minha carreira docente levaram-me a refletir sobre meu papel histórico e as potencialidades do meu trabalho junto às comunidades escolares. As preocupações em torno do ensino de História, sintetizadas na narrativa do episódio ocorrido em março de 2003, poderiam ser

repensadas através de uma pesquisa que trouxesse contribuições para minha atuação profissional e minha condição de sujeito histórico.

Comecei a acreditar que uma pesquisa que focalizasse as obras de Joaquim Silva traria contribuições significativas. Autor que se destacou a partir da década de 1930, Joaquim Silva era representante de uma fase de transformações na educação brasileira. Suas produções didáticas circularam num período marcado pelo avanço da escolarização no país, pelo crescimento do mercado editorial e pelas reformas educacionais da era varguista. Provavelmente, as contribuições das obras de Joaquim Silva foram significativas para a consolidação de práticas do ensino de história. Restava pesquisar como suas obras contribuíram nesse processo.

Então, abordar as publicações mais vendidas e o autor mais conhecido durante três décadas seria um caminho interessante para refletir sobre a história do ensino de História no Brasil. Minhas experiências docentes e as leituras realizadas sobre o tema potencializaram problematizações. Os livros didáticos de Joaquim Silva efetivamente contribuíram para a consolidação de práticas do ensino de História? Qual foi o papel dos livros didáticos no processo de consolidação de práticas do ensino de História? Os professores atuais ainda trabalham com perspectivas de ensino difundidas desde o início do século XX? As concepções de ensino de História consideradas tradicionais foram construídas a partir de qual período?

Os livros didáticos, produtos culturais que acompanhavam os estudos escolares há tempos, são documentos imperdíveis para reflexões acerca da atuação docente em sala de aula. Conceitos de História e de educação construídos a partir das propostas de ensino da disciplina podem ser problematizados em análises de obras didáticas. Aproximando-se dos trabalhos que focalizam práticas de ensino, programas oficiais disciplinares e livros didáticos, acreditei que essas linhas de pesquisa trariam contribuições importantes para a (re)construção da história do ensino de História e as discussões atuais sobre a Educação Básica. Dessa forma, o tema e os documentos escolhidos acabaram valorizando a pesquisa realizada durante o Mestrado, minhas experiências vividas e as relações sociais construídas em espaços escolares no decorrer da atuação docente.

Diálogos teóricos e suas contribuições para a pesquisa

Ao definir o tema da pesquisa e os documentos fundamentais de análise, passei a buscar referências teórico-metodológicas para o desenvolvimento do Doutorado. Para essa tarefa, contei com as importantes contribuições da minha orientadora, a Professora Doutora Maria Carolina Bovério Galzerani, a qual, já na década de 1980, em um texto intitulado “Belas mentiras? A ideologia nos estudos sobre o livro didático”²², estimulava a colocação em prática de referenciais do filósofo Michel Foucault, bem como de Claude Lefort, para questionar algumas tendências marxistas ortodoxas, banalizadoras, persistentes, naquele momento, nas produções acadêmicas relativas ao objeto livro didático em nosso país. Nesse sentido, em tal elaboração chama a atenção para a necessidade de se focalizar a tessitura discursiva dos livros didáticos, não como unívoca, monossêmica, mas como contraditória, como portadora de ambivalências. Em sua argumentação problematiza, pois, o conceito de ideologia formulado na obra, então paradigmática, de Maria de Lourdes Nosella, intitulada “As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos”. Isto é, ideologia como sinônimo simplista de “mentira”, como “representação ilusória”, tomada, pois, de forma dicotômica (oposta à verdade absoluta, ao científico, apresentado como totalmente objetivo). Conceito de ideologia que “desconsidera possibilidades outras de leitura, de outras visões de mundo, contraditoriamente presentes no discurso do livro didático” (GALZERANI, 2010, no prelo). Ao mesmo tempo, Galzerani traz à tona a importância do leitor (professor/aluno) como sujeito ativo na construção de visões relativas aos livros didáticos.

Destaco, ainda, as contribuições do Professor Doutor Kazumi Munakata, pesquisador que apresentou destacados trabalhos sobre tal temática, sobretudo nos últimos anos em nosso país. Especialmente em sua tese de Doutorado²³, Munakata estimula reflexões plurais sobre a produção e circulação de livros didáticos. Analisando a participação de diferentes sujeitos no processo de produção de livros didáticos, Munakata discute abordagens limitadoras sobre o

²² O referido texto foi publicado na seguinte coletânea: PINSKY, Jaime (org.), **O ensino de história e a criação do fato**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 1991. (Coleção Repensando o Ensino).

²³ MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. 218 f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.

tema. Ao focalizar o livro didático como um produto cultural e histórico, o pesquisador apresenta as visões de editores e autores que se relacionam com as forças sociais em ação. O embate entre discursos políticos e as expectativas dos sujeitos históricos amplia a noção de historicidade dos livros didáticos.

A Professora Doutora Circe Bittencourt publicou diversos trabalhos sobre o objeto em foco. Em sua tese de Doutorado²⁴, Bittencourt analisa a construção do saber escolar através dos livros didáticos de História. O trabalho reflete sobre o papel do livro didático na concretização de projetos educacionais no Brasil durante o período monárquico e início do regime republicano. Ao destacar os autores das obras didáticas e o lugar de sua produção, a pesquisadora procura identificar nesse processo os inúmeros sujeitos históricos envolvidos. Abordando o objeto cultural em suas múltiplas dimensões, a análise também aponta para as articulações entre editoras e Estado, perspectivas mercadológicas e interesses públicos diante de uma complexa publicação.

O Professor Doutor Luis Reznik, em sua dissertação de Mestrado²⁵, analisa os debates educacionais em torno do ensino de História no Brasil entre 1931 e 1945. Apresentando a posição de sujeitos históricos envolvidos nos referidos debates, Reznik aborda a construção de programas oficiais e a produção de livros didáticos, a partir dos diferentes ideais de nação brasileira que estavam sendo discutidos no período.

A dissertação de Mestrado da Professora Doutora Selma Rinaldi de Mattos²⁶, aborda as obras didáticas de Joaquim Manuel de Macedo em relação às suas experiências sociais mais amplas. Procurando trabalhar em uma perspectiva da história do ensino de História, Mattos destaca em seu trabalho a condição do autor como professor do Colégio Pedro II e sua participação no IHGB.

²⁴ BITTENCOURT, Circe M. F. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. 1993. 369 f. Tese (Doutorado em História Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

²⁵ REZNIK, Luis. **Tecendo o amanhã**. A história do Brasil no ensino secundário: programas e livros didáticos (1931 a 1945). 1992. 288 f. Dissertação (Mestrado em História). Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1992.

²⁶ MATTOS, Selma Rinaldi de. **O Brasil em lições**: a história do ensino de história no Império através dos manuais de Joaquim Manuel de Macedo. 1993. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1993.

Focalizando vida e obras de Joaquim Manuel de Macedo e João Ribeiro, o Professor Doutor Ciro Flávio de Castro Melo trabalha, em sua tese de Doutorado²⁷, analisa determinadas relações existentes entre os livros didáticos publicados e as correntes historiográficas dos correspondentes períodos de produção. Para Melo, Joaquim Manuel de Macedo encontrou nas obras de Francisco Adolfo de Varnhagen o alicerce para a composição de seus livros didáticos. Já João Ribeiro teria seguido as visões de Capistrano de Abreu. Sem desconsiderar outros possíveis diálogos, Melo destaca as aproximações – e alguns distanciamentos – dos autores didáticos com historiadores do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB).

Os trabalhos de Alain Choppin trouxeram importantes contribuições para as pesquisas relativas aos livros didáticos. Em um artigo publicado em 2004²⁸, o pesquisador francês analisa o livro didático como um objeto multifacetado, que pode assumir quatro funções essenciais, conjuntamente ou não: a função referencial, relacionada à existência de programas de ensino; a função instrumental; a função ideológica e cultural; a função documental. Ao destacar as relações do livro didático com a multiplicidade de sujeitos envolvidos em sua historicidade, Choppin alerta os pesquisadores que os diversos ambientes socioculturais tornam as funções essenciais consideravelmente variáveis.

No livro publicado em 2004²⁹, a Professora Doutora Arlette Gasparello analisa a história do ensino de História no Brasil focalizando as relações socioculturais dos membros do Colégio Pedro II, os programas de ensino e os livros didáticos produzidos pelos sujeitos que fizeram parte desta instituição de ensino.

Mais recentemente, as pesquisas desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação ampliaram as reflexões sobre livros didáticos de História. Entre as diversas contribuições nesse campo de pesquisa, os trabalhos que mais se aproximam da perspectiva da minha pesquisa são os

²⁷ MELO, Ciro Flávio de Castro B. **Senhores da História**: a construção do Brasil em dois manuais de História na segunda metade do século XIX. 1997. 295 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

²⁸ CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, v. 30, nº 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

²⁹ GASPARELLO, Arlette Medeiros. **Construtores de Identidade**: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira. São Paulo: Iglu Editora, 2004.

de Oliveira³⁰, Másculo³¹ e Fernandes³². Esses trabalhos procuram entender os livros didáticos e literários em um cenário sociocultural mais amplo, onde as marcas dos seus autores não são apagadas.

Dialogando ainda com minha orientadora, a Professora Doutora Maria Carolina Bovério Galzerani, desenvolvi outras leituras para a ampliação da análise dos livros didáticos. Autores relacionados à História Cultural possibilitaram abordagens estimulantes sobre as obras de Joaquim Silva.

Os trabalhos de Roger Chartier³³, dentre outros, adotam uma abordagem diferenciada em relação aos livros. Propondo três elementos fundamentais para a compreensão do ato da leitura – o texto, o objeto e a prática –, Chartier aproxima as práticas de leitura ao universo sociocultural do leitor. Ao mesmo tempo, privilegia o enfoque histórico das permanências e rupturas culturais relativas às práticas de leitura.

Robert Darnton³⁴, bem como Chartier, destaca a pluralidade dos personagens da história do livro, focalizando não apenas autores, editores, mas também impressores, expedidores, livreiros, além dos leitores. Ao focar a história do livro, Darnton defende que:

(...) pela sua própria natureza, a história dos livros deve operar em escala internacional e com método interdisciplinar. Mas não precisa ser privada de coerência conceitual, porque os livros fazem parte de circuitos de comunicação que funcionam segundo modelos homogêneos, por mais complexos que sejam. Exumando esses circuitos, os historiadores podem mostrar que os livros não se limitam a relatar a história: eles a fazem (DARNTON, 1990, p. 130-131).

³⁰ OLIVEIRA, Marco Antonio de. **Os intelectuais e a produção da série Resumo Didactico pela Companhia Melhoramentos de S. Paulo (1918-1936)**. 2006. 177 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

³¹ MÁSCULO, José Cássio. **A coleção Sérgio Buarque de Holanda: livros didáticos e ensino de História**. 2008. 238 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

³² FERNANDES, José Ricardo Oriá. **O Brasil contado às crianças: Viriato Corrêa e a literatura escolar para o ensino de história (1934-1961)**. 2009. 363 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

³³ CHARTIER, Roger. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**. São Paulo: Editora da Unesp, 2004; _____. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

³⁴ DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução**. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

Em Michel de Certeau, a ênfase no sujeito leitor aparece com a representação alegórica do leitor “como o caçador que percorre terras estranhas” (CERTEAU, 2008).

Os autores citados trazem referenciais importantes para a discussão sobre leituras plurais de livros didáticos, reforçando a idéia de que as obras produzidas para o ensino escolar podem levar a interpretações dissonantes.

Esta pesquisa, no diálogo com a História Cultural, encontra em Peter Gay³⁵ um suporte importante no conceito de educação dos sentidos, o que permite ampliar a análise sobre os livros didáticos. Focalizando práticas culturais plurais – dentre as quais as práticas de produção de livros didáticos³⁶ – Gay concebe-as inseridas historicamente na trama das relações sociais burguesas (de dominação e resistência) ao longo do século XIX até as primeiras décadas do século XX, na Europa e na América do Norte. Na reflexão desenvolvida, o autor imprime destaque ao difuso, mas incisivo processo de educação das sensibilidades, no qual tais práticas estavam envolvidas. Na análise de tal educação, fundamentando-se na História marxista cultural e também na psicanálise, Gay promove uma ampliação da própria dimensão de ser sujeito, bem como do conceito de cultura, uma vez que os considera abarcados tanto pela dimensão consciente, como inconsciente. A cultura é vista em sua obra como um processo contínuo, difuso e contraditório, de produção de visões de mundo e formas de sensibilidade e sociabilidade.

Nos parâmetros analíticos trabalhados por Peter Gay, há espaço para conceber os livros didáticos como ferramentas pedagógicas modernas, dotadas de uma racionalidade técnica, consideradas eficientes para o processo de ensino na educação de massa. Ao difundirem tais visões de mundo e sensibilidades, os livros didáticos concorrem para a formação de sujeitos civilizados. Controlar os impulsos “naturais” do homem, civilizar o “bárbaro”, formar cidadãos conscientes de seus direitos e, principalmente, de seus deveres, colocam-se como objetivos da educação escolar moderna.

³⁵ GAY, Peter. **A experiência burguesa da Rainha Vitória a Freud**: a educação dos sentidos. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

³⁶ Cf. GAY, Peter. **O coração desvelado**: a experiência burguesa da Rainha Vitória a Freud. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, p. 168-243.

Focalizando a questão da cidadania brasileira no período aproximado ao que Peter Gay recortou em suas análises, os trabalhos da Professora Doutora Maria Stella Martins Bresciani³⁷ apresentam valiosas contribuições metodológicas. Problematizando visões historiográficas marcadamente unidimensionais, com tendências deterministas mecanicistas, a referida pesquisadora coloca em prática uma concepção de ideologia liberal como componente institutivo do social e não simplesmente o desdobramento de um processo. Ao analisar os discursos liberais entre o final do Império e início da República, Bresciani evidencia as convergências e/ou dissonâncias das correntes socioculturais em ação, apontando para a multiplicidade de vozes e projetos, destacando-se as perspectivas positivistas, românticas e católicas, as quais foram amalgamadas e fundamentaram o avanço das concepções de modernidade no Brasil.

Abordando o conceito de “moderno”, Habermas registra seu primeiro uso associado ao final do século V, quando se tinha como objetivo distinguir o presente, oficialmente cristão, do passado romano pagão (HABERMAS apud LOPES, 2007, p. 24). É interessante, ainda, observar que segundo tal autor, do Renascimento à Ilustração, bem como à modernidade estética, surgida em meados do século XIX, este conceito vem sendo colocado em prática como referência a uma época, que, na relação com o passado, é considerada como resultado de uma “transición desde lo viejo hacia lo nuevo” (HABERMAS apud LOPES, 2007, p. 24). Segundo Casullo, por sua vez, a modernidade tem início com o Renascimento, nos séculos XV e XVI, quando ocorre o prenúncio das representações burguesas nas quais “un sujeto camino a su autonomía de conciencia” constitui-se pelo enfrentamento com o poder teocrático e através do fortalecimento da cultura humanista (CASULLO apud LOPES, 2007, p. 27). Nesse sentido, os humanistas rompendo com o passado recente e retomando o passado clássico, produzem o conceito de modernidade como fusão entre o novo e o antigo.

Contudo, ainda para Casullo, foi o século XVII o responsável pelas problemáticas emancipadoras da crise que dá origem à modernidade, quais sejam, crises dos modelos de análise

³⁷ BRESCIANI, Maria Stella Martins. **Liberalismo: ideologia e controle social** (um estudo sobre São Paulo de 1850 a 1910). 1976. 2 v. Tese (Doutorado em História Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1976; _____. **Londres e Paris no século XIX: o espetáculo da pobreza**. São Paulo: Brasiliense, 1982. Coleção Tudo é história, v. 52; _____. O cidadão da república. Liberalismo versus positivismo. Brasil 1870-1900. **Revista da USP**. São Paulo: Edusp, nº 17, p. 122-135, mar/abr/mai. 1993.

da realidade, até então dominantes, apoiados em dogmas religiosos, colocados em xeque pelo modelo cartesiano, ao pensar o conhecimento científico ancorado no sujeito racional, pensante (CASULLO apud LOPES, 2007, p. 28). Destaca, ainda, tal autor que o século XVIII será o do Iluminismo, quando começam a fundar-se, de maneira definitiva, as imagens estruturantes do mundo moderno, sob o “idioma da razão”. Enfatiza, também, que no século XIX, com a expansão tecnológica, fabril, ampliam-se as relações modernas, em um tempo de intensificação das contradições e revoluções, intimamente articuladas ao sistema capitalista (CASULLO apud LOPES, 2007, p. 28).

No que diz respeito, precisamente, ao conceito de modernidade capitalista, conceito-chave no que se refere à esta pesquisa, trago especificamente as contribuições do filósofo Walter Benjamin, as quais articulam os processos culturais – diga-se relativos às visões de mundo e sensibilidades – modernos, ao avanço das relações capitalistas de produção. Tal relação acha-se totalmente escancarada em suas obras. Daí o esforço, mantido nesta pesquisa, em também não produzir um escamoteamento destas imbricações na própria expressão colocada em ação, para fazer referência a tal importante conceito.

Dialogando mais especificamente com o tal filósofo, Walter Benjamin, autor de diversos estudos que analisaram as perspectivas culturais construídas pelas sociedades capitalistas após a revolução industrial, trabalho o conceito de modernidade. Em uma definição sobre o tema, o autor explicita:

O século [XIX] não soube corresponder às novas virtualidades técnicas com uma nova ordem social. É por isso que a última palavra coube às mediações enganosas do antigo e do novo, que estão no coração de suas fantasmagorias. O mundo dominado por essas fantasmagorias é – para usarmos a expressão encontrada por Baudelaire – a Modernidade. (Benjamin, 2009, p. 67)

Segundo a historiadora Maria Carolina Bovério Galzerani, não existe nos trabalhos de Benjamin uma visão estrutural da modernidade capitalista. Para Galzerani, o pensador berlinense concebe:

(...) o conceito de modernidade intimamente articulado ao avanço do sistema capitalista. Seu olhar metodológico permite-lhe ampliar a concepção de sistema capitalista – pensando em inúmeras elaborações analíticas construídas na relação com o marxismo –, uma vez que incluiu, no interior do conceito de relações sociais de produção, a dimensão cultural, as visões de mundo e de sensibilidades. E, na recuperação deste movimento dialético, encara a cultura ao mesmo tempo como produto e produtora das relações sociais. Permite, pois, que focalizemos as sensibilidades não como naturais ou psicologicamente compreensíveis, mas enquanto construções historicamente dadas. (GALZERANI, 2002, p. 53-54)

A contrapelo das tendências modernas dominantes, situadas nas primeiras décadas do século XX, Walter Benjamin – em um texto datado de 1929 – enfatiza as potencialidades de ruptura cultural do conceito de rememoração. “Para o autor que recorda, o principal não é o que ele viveu, mas o tecer de sua recordação, o trabalho de Penélope de rememoração. Ou seria preferível falar de trabalho de Penélope do esquecimento?”³⁸

Rememorar para Benjamin é um ato político com potencialidades de questionar imagens modernas relativas à “ciência histórica”, ainda hoje prevalecentes, não comprometidas com o presente, com as construções de ruptura social neste presente, nem mesmo com a dimensão sensível as quais constituem tais construções. Produzir rememoração, portanto é uma forma de “trazer imagens de um passado vivido, como opção de questionamento das relações e sensibilidades sociais, como uma busca atenciosa relativa aos rumos a serem construídos, sobretudo no presente.” (GALZERANI, 2008, p. 230)

A idéia de cultura neste trabalho também é pensada na aproximação com os textos de Michel de Certeau³⁹, autor que apresenta as ações culturais como movimentos criativos que podem mudar gradativamente o equilíbrio de forças sociais. Segundo Certeau, os conflitos entre os sujeitos históricos impedem que os saberes determinados por uma classe social sejam considerados imóveis.

³⁸ BENJAMIN, Walter. A imagem de Proust. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 37.

³⁹ CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008; _____. **A cultura no plural**. Campinas, SP: Papirus, 1995 (Coleção Travessia do século).

Nesse sentido, a perspectiva thompsoniana de cultura amplia as análises desta pesquisa. Para o historiador inglês Edward Palmer Thompson:

Uma cultura é também um conjunto de diferentes recursos, em que há sempre uma troca entre o escrito e o oral, o dominante e o subordinado, a aldeia e a metrópole; é uma arena de elementos conflitivos, que somente sobre uma pressão imperiosa – por exemplo, o nacionalismo, a consciência de classe ou a ortodoxia religiosa predominante – assume a forma de “sistema”. E na verdade, o próprio termo “cultura”, com sua invocação confortável de um consenso, pode distrair nossa atenção das contradições sociais e culturais, das fraturas e oposições existentes dentro do conjunto. (THOMPSON, 1998, p. 17)

Ao trabalhar com a concepção de experiência social, Thompson focaliza a participação dos sujeitos nos processos históricos. Para esse autor, os diversos interesses e conflitos que envolvem as relações sociais levam os sujeitos a acumularem experiências que são ressignificadas, promovendo ações de dominação e/ou resistência, e que levam em consideração normas, valores e sentimentos.

Partindo dos referenciais teórico-metodológicos explicitados acima, analiso os livros didáticos de História de Joaquim Silva como objetos culturais modernos, voltados fundamentalmente para a educação formal, mercadorias produzidas dentro de uma perspectiva de racionalidade técnica, mas também obras portadoras de concepções históricas e pedagógicas singulares e plurais, que foram apropriadas de distintas formas pelos sujeitos leitores, dentro e fora dos espaços escolares.

A organização dos capítulos

A tese está estruturada em quatro capítulos. No capítulo 1, denominado *A formação de um educador moderno no cenário da cidade*, reflito sobre aspectos da história de Sorocaba, cidade natal do professor Joaquim Silva. Ao abordar relações socioculturais

vivenciadas nesse espaço urbano, principalmente na virada do século XIX para o século XX, busco a identificação de sujeitos e ideários que potencialmente contribuíram para a formação do autor focalizado na pesquisa. Dialogando com referências da História Cultural, analiso o papel da imprensa, da maçonaria, do Gabinete de Leitura Sorocabano – através de fontes historiográficas, documentos escritos e visuais produzidos na localidade –, para trabalhar o processo de avanço das concepções relativas à modernidade capitalista e à educação moderna dos sentidos.

No capítulo 2, *Outros percursos formativos do educador moderno*, amplio as análises sobre a formação e perspectivas profissionais de Joaquim Silva. Ao comentar determinadas dificuldades no processo de pesquisa documental sobre a vida do autor, enfatizo a importância de outras fontes históricas, reveladoras de cenários sociais mais amplos, para o desenvolvimento das análises. A (re)construção histórica das trajetórias profissionais de Joaquim Silva aponta para a construção de redes de relações sociais no decorrer de sua vida, as quais proporcionaram a aproximação ao grupo de autores didáticos da CEN.

No capítulo 3, *A Companhia Editora Nacional e as reformas educacionais: uma “chuva” de livros sobre o país*, apresento perspectivas da história da editora que produziu os livros didáticos de Joaquim Silva a partir da década de 1930. Abordando métodos de divulgação editorial colocados em ação por Monteiro Lobato desde o final da década de 1910, reflito acerca da expansão do mercado nacional de livros, processo relacionado à valorização da cultura letrada no país. Nesse sentido, focalizo as reformas educacionais na Era Vargas, a expansão da escolarização e as oportunidades de negócios no mercado editorial. Diante das novas perspectivas socioculturais, o nome Joaquim Silva passa a ser associado aos livros didáticos de História.

No capítulo 4, *Adentrando o universo dos livros didáticos do autor*, analiso a materialidade das obras focalizadas na pesquisa. Descrevendo o formato dos livros, a organização básica dos capítulos, a especificidade das imagens, dentre outros, busco apresentar elementos que constituem um produto cultural moderno. Ao observar as referências bibliográficas citadas por Joaquim Silva, reflito sobre os diálogos intelectuais que fundamentaram a elaboração de seus livros didáticos destinados ao ensino de História do Brasil.

CAPÍTULO 1

A FORMAÇÃO DE UM EDUCADOR MODERNO NO CENÁRIO DA CIDADE

Debater o moderno na América Latina é debater a cidade: a cidade americana não é apenas o produto mais genuíno da modernidade ocidental, mas também, ademais, é um produto criado como uma máquina para inventar a modernidade, estendê-la e reproduzi-la. Assim foi concebida durante a Colônia, primeiro, para situar os enclaves a partir dos quais produzir o território de modo moderno; nas repúblicas independentes, depois, para imaginar nesses territórios as nações e os Estados à imagem e semelhança da cidade e de sua cidadania; nos processos de desenvolvimento, faz tão pouco tempo, para usá-la como “pólo” a partir do qual se expandir a modernidade, restituindo o contínuo rural-urbano segundo seus parâmetros, isto é, dirigidos para produzir homens social, cultural e politicamente modernos.

(Adrián Gorelik)⁴⁰

(...) os saberes profissionais dos professores são temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo. (...) uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e sobretudo de sua história de vida escolar.

(Maurice Tardif)⁴¹

⁴⁰ GORELIK, Adrián. O moderno em debate: cidade, modernidade e modernização. In: Miranda, Wander Melo (org.). **Narrativas da modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 55.

⁴¹ TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 260-261.

No dia 15 de dezembro de 1898, uma nota publicada no jornal sorocabano *O 15 de Novembro* deve ter despertado o interesse de seus leitores. Ocupando praticamente um quarto da página 2 da edição do referido dia, o texto com o título de “Joaquim Silva” descrevia uma calorosa recepção ao recém formado professor:

Acaba de completar o seu curso com brilhantismo na Escola Complementar, em S. Paulo, aquelle sympathico moço sorocabano, filho do director desta folha. Para assistirem o acto da entrega do diploma, celebrado no Jardim de Infancia, seguiram varios amigos do novo professor para a capital. O nosso intelligente conterraneo foi orador official da classe que se despedia da Escola para a vida pratica.

Domingo chegou a esta cidade o sr. Joaquim Silva. Á estação foram saudal-o numerosos amigos, acompanhados duma banda de musica. Ao almoço que teve lugar em seguida, concorreram varias pessoas gradas.

A casa do diplomado achava-se ornamentada com gosto, vendo-se sempre cheia de sorocabanos anciosos por cumprimentarem ao festejado.

Á tarde effectuou-se um jantar offerecido pelos paes do nosso conterraneo Joaquim Silva aos seus prestimosos amigos. Affluiram muitas pessoas da nossa melhor sociedade. O serviço correu magnifico, reinando continuamente o entusiasmo entre todos os convivas. A mesa era presidida pelo nosso distincto amigo dr. Alvaro Cesar da Cunha Soares.

Trocaram-se muitos brindes; todos os convidados falaram, congratulando-se com a familia do joven e talentoso professor. O brinde de honra foi levantado pelo festejado, que agradeceu as provas de sympathia de que tem sido alvo por parte de seus conterraneos.

O jantar terminou no meio de maior regosijo.

Pouco depois o sr. Joaquim Silva foi cumprimentado pelo Gremio 13 de Março, de que é socio honorario. O Gremio apresentou-se incorporado, com uma banda de musica, falando em nome delle o sr. Juvencio Ytupá. O manifestado agradeceu convidando seus amigos a servirem-se dum copo de cerveja. Por essa occasião falou o sr. Arthur Gomes, que produziu uma vibrante oração saudando seu antigo discipulo que agora volta para a carreira do magisterio.

Além dos socios do Gremio 13 de Março, saudaram o nosso amigo diversos membros dos Clubs Aymorés e Cyclistas.

Auguramos ao dilecto e intelligente filho do director desta folha uma carreira facil e prospera. Esta redacção cumprimenta-o como uma esperanza robusta da moderna Instrucção Publica.⁴²

A extensa nota com tonalidades de coluna social, publicada na edição de quinta-feira do jornal bi-semanal de Sorocaba, relatava aos leitores os eventos que marcaram o retorno de Joaquim Silva à cidade natal. Ao destacar as manifestações de apreço recebidas pelo recém

⁴² *O 15 de Novembro*, Sorocaba, 15/12/1898.

formado professor, o texto explicitava alguns significados da formatura do filho primogênito de João José da Silva, proprietário e editor do jornal *O 15 de Novembro*. As homenagens em clima festivo ocorridas no decorrer do dia 11 de dezembro eram demonstrações de valorização sociocultural ao jovem professor sorocabano.

A conclusão do curso de formação de professores na Escola Complementar de São Paulo deve ter motivado o pai do diplomado a expressar em seu jornal o sentimento de orgulho diante da realização de seu filho. O retorno de Joaquim Silva à casa dos pais estava revestido de muita alegria, como também representava o início de uma carreira no magistério.

Expor publicamente a recepção preparada para o filho pode ser considerado puro exibicionismo burguês. Sem querer entrar nessa discussão, acredito que o editor João José da Silva carregou, sim, nas tintas para exaltar o feito do filho, mas também aproveitou o episódio para valorizar, mais uma vez em seu jornal, aqueles que estavam comprometidos com a educação moderna. A esperança explicitada no texto de que o novo professor complementarista da cidade estivesse preparado para os desafios da moderna instrução pública, reforçava um tema abordado de forma recorrente pelo jornal *O 15 de Novembro*.

A nota focalizada acima não foi a primeira referência ao nome de Joaquim Silva que os leitores do periódico tiveram acesso. Como colaborador do órgão de imprensa dirigido pelo pai, o festejado moço auxiliava a produção do jornal antes mesmo de concluir o curso de formação de professores na capital paulista⁴³. Os habituais leitores do jornal *O 15 de Novembro* já conheciam determinadas idéias do jovem sorocabano através de seus textos escritos. Auxiliando o pai na tarefa de editar o jornal, o jovem Joaquim dialogava com outros colaboradores, recebia textos para serem publicados, organizava os tipos na oficina, enfim, trabalhava em diversas frentes para a publicação da folha editada pelo pai. A participação no elitizado Club Aymorés ou no Grêmio Literário 13 de Março⁴⁴ também concorreram para deixar

⁴³ Segundo o historiador Luiz Castanho de Almeida, Joaquim Silva cresceu entre livros e tipos, fazendo menção às atividades profissionais exercidas pelo pai em sua livraria e tipografia na década de 1890. Ainda estudante, Joaquim Silva era a alma do jornal *O 15 de Novembro*. ALMEIDA, Luiz Castanho de. Professor Joaquim Silva. Homenagem ao 1º diretor do Grupo Escolar “Visconde de Porto Seguro”. **Revista do Instituto Histórico, Geográfico e Genealógico de Sorocaba**, Sorocaba, v. 1, n. 12, p. 177-179, 2007.

⁴⁴ Diversas edições publicadas entre 1896 e 1898 trazem o nome de Joaquim Silva participando de atividades sociais na cidade de Sorocaba. Um exemplo pode ser conferido na reportagem do jornal *O 15 de Novembro*, publicada no dia 18 de novembro de 1897, que informava os leitores sobre uma sessão literária organizada pelo Grêmio 13 de

ainda mais conhecido o prestimoso filho de João José da Silva. Ora trabalhando com o pai na produção do jornal, ora desenvolvendo sua vida social na cidade, Joaquim Silva gradativamente tornou-se um sujeito atuante e respeitado entre os moradores que estavam mais próximos dos grupos sociais letrados, ou seja, dos sujeitos que constituíam as elites intelectuais e administrativas da cidade.

Se o jovem professor já era um habitual freqüentador das rodas sociais e das páginas do jornal *O 15 de Novembro*, a partir da sua diplomação seu nome ganhou ainda mais visibilidade. O retorno de Joaquim Silva à cidade natal em dezembro 1898 intensificou suas atividades jornalísticas. Sua atuação no Grupo Escolar Antonio Padilha, o único da cidade naquele momento, começou em março de 1899⁴⁵. Antes mesmo de iniciar sua atuação no magistério público, o jovem professor estava envolvido na organização da escola mantida pela loja maçônica Perseverança III, como podemos observar na seguinte notícia:

Escola Nocturna

Conforme noticiamos, reabriu-se na terça-feira a escola nocturna, que de ha muito mantem com geral proveito a Loja Perseverança III. Estão matriculados para o presente anno lectivo 30 alumnos. A escola acha-se a cargo do professor Joaquim Silva.⁴⁶

Homem moderno, Joaquim Silva exercia o magistério em períodos e estabelecimentos distintos, apoiava as atividades jornalísticas do pai, participava dos eventos organizados pelo Club Aymorés, era sócio do Grêmio Literário 13 de Março, integrava a loja maçônica Perseverança III⁴⁷. Acostumado aos ritmos urbanos mais acelerados após passar quatro

Março para a comemoração da proclamação da República. Joaquim Silva foi um dos oradores que saldaram a data, unindo-se a outros integrantes “patrióticos dessa sociedade” sorocabana.

⁴⁵ No dia 1º de fevereiro de 1921, Joaquim Silva, então diretor do Grupo Escolar Visconde de Porto Seguro, recebeu uma homenagem dos alunos e professores do referido estabelecimento. O professor Genésio Machado, em nome do corpo docente, discursou: “Nós, que temos muito na memoria a primeira aula que de vòs recebemos naquelle remoto 15 de Março de 99, numa das salas do grupo “Antonio Padilha”, e quando iniciaveis vossa carreira de educador, bem moço, com a alma a transbordar de esperanças e com o espirito cheio dessa vontade doida de saber para transmittir ás creanças daquelle tempo (...)”. *Cruzeiro do Sul*, Sorocaba, 03/02/1921.

⁴⁶ *O 15 de Novembro*, Sorocaba, 12/01/1899.

⁴⁷ Joaquim Silva foi iniciado na ordem maçônica em 19 de outubro de 1897. Assentamentos da Loja Maçônica Perseverança III, Sorocaba, São Paulo. Sua participação na referida loja maçônica é intensa até meados da década de 1900, como podemos verificar nas notas publicadas durante esse período no *O 15 de Novembro*. Cf. também

anos estudando na capital do estado, cidade que passava pelo processo de metropolização⁴⁸, o incansável professor era um dos sujeitos que se destacavam na pacata urbe do interior. Homem letrado, republicano, professor, positivista, maçom, anticlerical, jornalista, o cidadão moderno participou intensamente de embates socioculturais em Sorocaba na virada do século XIX para o XX. Educador dentro e fora da sala de aula, Joaquim Silva contribuiu efetivamente para o avanço das concepções culturais associadas à modernidade capitalista em sua cidade. De que forma? Atuando no grupo escolar e nos estabelecimentos mantidos pela loja maçônica que integrava, divulgando as concepções liberais e positivistas através do jornal *O 15 de Novembro*, reivindicando mais verbas para a educação pública na cidade, defendendo as causas e princípios da maçonaria, discordando das manifestações conservadoras de membros da Igreja Católica, associando o desenvolvimento cultural ao processo de urbanização do país, valorizando constantemente a educação como instrumento de progresso da nação, entre outras posições explicitadas nas publicações locais em que ele colaborou⁴⁹.

Explicitando suas opiniões e/ou projetos socioculturais publicamente, Joaquim Silva empreendeu com seu grupo social uma educação moderna dos sentidos (GAY, 1988) ao colaborar, tanto através da educação escolar quanto através da imprensa, com a construção de visões de mundo que dialogavam com os discursos da modernidade.

ALEIXO IRMÃO, José. **A Perseverança III e Sorocaba**: da queda da Monarquia ao fim da primeira República. Sorocaba: Fundação Ubaldino do Amaral, 1994.

⁴⁸ Para este trabalho, dialoguei com os seguintes estudos visando ampliar a compreensão dos significados socioculturais do processo de metropolização: BENJAMIN, Walter. Paris, capital do século XIX. In: _____. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009; BOLLE, Willi. **Fisiognomia da MetrÓpole Moderna: Representação da História em Walter Benjamin**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994; BRESCIANI, Maria Stella Martins - **Londres e Paris no século XIX: o espetáculo da pobreza**. São Paulo: Brasiliense, 1982; GALZERANI, Maria Carolina Bovério. **O almanaque, a locomotiva da cidade moderna**: Campinas, décadas de 1870 e 1880. 1998. 341 f. Tese (Doutorado em História). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998; HADLER, Maria Silvia Duarte. **Trilhos de Modernidade**: memórias e educação urbana dos sentidos. 2007. 276 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007; LOPES, Fátima Faleiros. **A cidade e a produção de conhecimentos histórico-educacionais**: aproximações entre a Campinas moderna de José da Castro Mendes e a Barcelona “modelo”. 2007. 279 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. SEVCENKO, Nicolau. A capital irradiante: técnica, ritmos e ritos do Rio. In: SEVCENKO, Nicolau (Org.). **História da Vida Privada no Brasil**: da Belle Époque à Era do Rádio. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, v. 3, p. 513-619.

⁴⁹ Além de trabalhar para a publicação do jornal *O 15 de Novembro*, Joaquim Silva organizou com outros colaboradores os almanaques de Sorocaba para o ano de 1903 e 1904. (PINTO JR, 2003) Também escreveu para o jornal *Cruzeiro do Sul*, “dirigindo com brilho” uma de suas seções até 1921. *Cruzeiro do Sul*, Sorocaba, 30/01/1921.

Mas que cidade era essa, composta por sujeitos imbuídos de concepções avançadas da modernidade? Como sujeitos do interior paulista, considerados provincianos e atrasados, poderiam empreender uma educação moderna dos sentidos? Que grupos sociais estariam interessados e comprometidos com a formação de homens e mulheres modernas?

Para a compreensão do processo histórico de avanço da modernidade em Sorocaba é preciso analisar as especificidades dessa cidade, dos grupos sociais envolvidos, das forças políticas em ação, das relações entre moradores locais e os projetos socioculturais mais amplos.

Nesse sentido, o diálogo com obras historiográficas e outros documentos históricos produzidos pelos sujeitos da cidade ampliam a reflexão sobre o avanço da modernidade na cidade focalizada, principalmente em relação ao grupo social de que Joaquim Silva fazia parte.

Ideários modernos, discursos progressistas?

Quem viveu e/ou conheceu Sorocaba entre os anos finais do Império e as primeiras décadas do regime republicano, pôde perceber um processo de transformação da sociedade local em diversos aspectos⁵⁰. A cidade onde nasceu Joaquim Silva, fato ocorrido no dia 23 de novembro de 1880, passou, como muitos outros centros urbanos brasileiros, por perceptíveis mudanças na virada do século XIX para o século XX. Nesse período histórico, diversas cidades

⁵⁰ Diversos estudos históricos abordam as transformações ocorridas em Sorocaba entre 1870 e 1930. Nesta pesquisa utilizei como fontes fundamentais para a análise do referido processo histórico os seguintes trabalhos: BADDINI, Cássia Maria. **Sorocaba no império: comércio de animais e desenvolvimento urbano**. 2000. 270 f. Dissertação (Mestrado em História). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000; BONADIO, Geraldo. **Espaço urbano e vida social sob o impacto da atividade fabril: Sorocaba Industrial (1841/1995)**. 1995. 190 f. Dissertação (Mestrado em Ciências). Universidade de Guarulhos, Guarulhos, 1995; CARVALHO, Rogério Lopes Pinheiro de. **Fisionomia da cidade: Sorocaba – cotidiano e desenvolvimento urbano – 1890-1943**. 2008. 328 f. Tese (Doutorado em História Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008; MARTINS, Ana Luiza. **Gabinetes de leitura da Província de São Paulo: a pluralidade de um espaço esquecido (1847-1890)**. 1990. 370 f. Dissertação (Mestrado em História Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990; PINTO JR, Arnaldo. **A invenção da “Manchester Paulista”**: embates culturais em Sorocaba (1903-1914). 2003. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003; SILVA, Paulo Celso da. **De novelo de linha à Manchester Paulista: fábrica têxtil e cotidiano no começo do século XX em Sorocaba**. Sorocaba: Projeto LINC, 2000.

no mundo experimentaram transformações urbanas significativas, processos decorrentes do avanço do sistema capitalista.

Na visão do historiador inglês Eric Hobsbawm:

A economia capitalista era, e só poderia ser, mundial. Essa feição global acentuou-se continuamente no decorrer do século XIX, à medida que estendia suas operações a partes cada vez mais remotas do planeta e transformava todas as regiões cada vez mais profundamente. Ademais, essa economia não reconhecia fronteiras, pois funcionava melhor quando nada interferia no livre movimento dos fatores de produção. Assim, o capitalismo, além de internacional na prática, era internacionalista na teoria (HOBSBAWM, 1998, p. 66).

Como um desdobramento do avanço do sistema capitalista, principalmente após a denominada Revolução Científico-Tecnológica (SEVCENKO, 1998, p. 8), concepções da modernidade difundiram-se cada vez mais pelo mundo. Pautados na valorização da ciência, da produção de riqueza acumulativa, do progresso contínuo, da educação formal, do letramento, da hierarquização dos saberes, da racionalidade técnica-instrumental, entre outros pontos, os discursos triunfantes dos defensores da modernidade conquistaram gradativamente o apoio de diversos setores sociais, principalmente das elites liberais intelectualizadas.

Acreditando na potencialidade das ciências, apostando na educação como geradora de um processo civilizatório, os exultantes homens modernos reforçavam a esperança no futuro promissor, o qual reservava dias melhores para a humanidade. Construindo hipotéticas sociedades organizadas, disciplinadas, pacíficas e justas, os discursos modernos projetavam a superação dos problemas que afligiam o mundo até aquele momento.

Essa esperança de prosperidade material e cultural conquistou corações e mentes a partir do século XIX, também conhecido como o século das ciências. Os discursos progressistas da modernidade associavam as pesquisas científicas e os avanços técnicos aos povos civilizados, detentores do conhecimento humano mais sofisticado. Somente os povos avançados poderiam desfrutar dos benefícios trazidos pela modernidade: novas drogas para o combate de enfermidades, meios de comunicação mais eficientes, meios de transportes mais rápidos, habitações mais confortáveis e adequadas aos novos padrões de higiene, cidades projetadas para

facilitar o fluxo de pessoas e mercadorias, espaços urbanos capazes de potencializar o desenvolvimento econômico e de disciplinar a vida social de seus moradores.

Enquanto esses discursos não eram excludentes, sob o ponto de vista social, em sua origem liberal, as práticas cotidianas relacionadas ao capitalismo marginalizavam aqueles que não tinham condições de pagar pelos novos serviços e mercadorias disponibilizadas aos consumidores. Efetivamente as novidades científicas e os avanços tecnológicos eram destinados aos que poderiam pagar.

Nos processos de urbanização e/ou expansão das cidades, verificados em diversos países, a maioria dos moradores ficou sem acesso aos programas iniciais de saneamento básico, de calçamento de ruas, de escolarização, de transportes, de assistência médica, fatos que ampliaram problemas socioculturais e geraram péssimas condições de vida às classes trabalhadoras.

Atendendo prioritariamente os grupos sociais mais elitizados e, por consequência, as áreas onde esses sujeitos estavam concentrados, os projetos de modernização e/ou expansão das cidades tiveram impacto reduzido na vida de grande parte das populações urbanas na virada do século XIX para o XX.

Dessa forma, a Revolução Científico-Tecnológica que potencializou o avanço do sistema capitalista, acabou contribuindo para o significativo aumento de práticas culturais excludentes. Pensando nos esperançosos discursos modernos, que em determinados aspectos apaziguavam as tensões sociais e minimizavam as diferenças entre sujeitos de classes distintas, o avanço do capitalismo consolidou a hierarquização sociocultural nas cidades.

Determinadas expansões urbanas no Brasil tiveram início em meados do século XIX. Capitais de província – como São Paulo, Porto Alegre, Salvador e Recife – e principalmente, a capital do país, já esboçavam um processo de metropolização nas últimas décadas do referido século. A exemplo do que ocorreu em cidades norte-americanas e européias, o processo de metropolização no Brasil intensificou a separação das classes sociais, sobretudo a partir da especulação imobiliária, fenômeno que valorizou espaços privilegiados do centro urbano, devidamente resguardado para as elites locais. Em cidades mais populosas do interior e outras capitais do país, o crescimento das áreas urbanas também seguia a mesma lógica das cidades que se transformavam em metrópoles. Trabalhadores marginalizados pelos processos de

reurbanização e/ou expansão urbana no período, acabaram convivendo com problemas sérios de habitação, educação, saneamento, saúde pública e violência.

Seguindo os paradigmas da urbanização em países considerados mais avançados economicamente, discursos liberais brasileiros defenderam a expansão urbana como um ícone do desenvolvimento nacional, processo capaz de desencadear a diversificação da produção de riqueza em um país agroexportador. Transformar o Brasil em um país urbanizado era um projeto praticamente inalcançável para a sociedade rural do Império. Sonho distante sim, mas os progressistas brasileiros tinham a esperança de conquistar o status de nação civilizada. Urbanização, industrialização, educação, civilização, termos citados recorrentemente pelos liberais que defendiam as concepções da modernidade capitalista. As elites nacionais, encantadas com a modernização dos centros urbanos na Europa e nos Estados Unidos, desejavam reestruturar as ultrapassadas cidades brasileiras, mesmo que para isso a maioria da população ficasse à margem do processo de melhoramentos (PINTO JR, 2003).

A invenção da urbe moderna

Em meados do século XIX, o município de Sorocaba estava fora da região considerada mais próspera do país. Ao contrário das áreas que se dedicavam ao plantio de café, dominadas pelos latifundiários que atendiam às demandas internacionais, os proprietários de terra em Sorocaba e cercanias concentraram suas atividades rurais na produção voltada para o mercado interno. Como o principal produto de exportação do Brasil não vingou nas terras da região (BADDINI, 2000, p. 199-200), a riqueza proporcionada pela atividade agrícola era muito reduzida na comparação com o café.

A prosperidade efêmera do modelo agroexportador na região de Sorocaba, durante o período imperial, esteve relacionada à Guerra de Secessão norte-americana (1861-1865). A desarticulação da produção de algodão nas regiões escravocratas dos EUA, em parte da década de 1860, proporcionou oportunidades de negócios para outros países. Aproveitando a demanda européia, produtores rurais da região de Sorocaba cultivaram algodão que, por alguns anos, foi exportado com bom retorno dos capitais investidos (SILVA, 2000, p. 49-61).

Se a agricultura regional não tinha a mesma pujança das regiões mais ricas, Sorocaba se destacava pela feira de animais que ocorria anualmente na cidade. Enquanto a cafeicultura prosperava no oeste paulista, o mercado sorocabano era estimulado a fornecer os muares para o escoamento do produto (BADDINI, 2000, p. 199).

Sede da feira de animais mais importante do centro-sul do país, a área urbana de Sorocaba cresceu no decorrer do século XIX, sobretudo impulsionada pelos negócios que giravam em torno do comércio das tropas⁵¹. A força econômica da feira é confirmada ao verificarmos os sujeitos que administravam as instituições políticas locais no período imperial. As grandes fortunas da cidade e os mais destacados líderes políticos tinham relações com a feira de animais. Incentivando ou incentivados pelo comércio de tropas, os proprietários rurais e urbanos de Sorocaba mantinham alguma forma de dependência econômica em relação à feira anual.

Mas as atividades econômicas relacionadas à feira anual de animais entraram em decadência após a década de 1850. Mesmo com a expansão da atividade cafeeira, importante parceira do comércio sorocabano, a concorrência do moderno transporte ferroviário levou as tropas de muares a serem substituídas no decorrer da segunda metade do século XIX. As estradas de ferro construídas em São Paulo, símbolos da modernidade que avançava sobre o território paulista, significaram a superação do antigo meio de transporte.

A lenta decadência da feira de animais foi percebida com a diminuição dos compradores e vendedores de muares. Relacionado ao comércio de animais, o comércio de acessórios sofreu perdas consideráveis, desestimulando a produção destinada à feira de Sorocaba.

Procurando superar as dificuldades geradas pela decadência da feira de animais, alguns capitalistas da cidade investiram na diversificação das atividades econômicas ainda no período imperial. Além dos capitais destinados à produção algodoeira na década de 1860, o comércio urbano, a construção civil e a indústria ampliaram as oportunidades de negócio⁵². Entre as novas modalidades de investimento observadas em Sorocaba no período imperial, um

⁵¹ O estudo realizado pela historiadora Cássia Maria Baddini apresenta uma ampla análise sobre o processo de urbanização de Sorocaba durante o período imperial brasileiro. Cf. BADDINI, Cássia Maria, op. cit.

⁵² Ao analisar o processo de urbanização de Sorocaba durante o período imperial brasileiro, a historiadora Cássia Maria Baddini aborda aspectos econômicos relacionados ao comércio de animais, bem como a diversificação da economia local após a referida decadência. Cf. BADDINI, Cássia Maria, op. cit.

empreendimento se destacou na cidade, mobilizando capitais oriundos de atividades comerciais e agrícolas: a fundação da Estrada de Ferro Sorocabana⁵³.

Em plena crise da feira de animais, na década de 1870, comerciantes de tropas passavam a diversificar seus investimentos, participando de um grande empreendimento que simbolizava o progresso da região. No momento em que o antigo sistema de transportes era substituído pela moderna técnica importada da Inglaterra, a construção da estrada de ferro ligando Sorocaba a outras regiões da província promoveu a ampliação dos debates relativos ao progresso da cidade.

A década de 1880 foi marcada por um novo empreendimento moderno, com a inauguração da fábrica de tecidos Nossa Senhora da Ponte. A valorização do estabelecimento fabril e de seu proprietário, Manoel José da Fonseca, ocupou as páginas dos jornais sorocabanos no período. Primeira unidade industrial que prosperou na cidade, a fábrica era equipada com maquinário comprado da empresa Curtis Sons & Co., da cidade inglesa de Manchester (SILVA, 2000: 83-94).

Ampliando a idéia de progresso local, a instalação de novas indústrias na década de 1890, a criação do primeiro grupo escolar, o fim das feiras de muares e o acelerado crescimento demográfico foram apontados pelos liberais da cidade como símbolos da moderna Sorocaba. Desde a construção da estrada de ferro até a instalação das indústrias têxteis em Sorocaba, o fluxo de imigrantes potencializou as atividades econômicas da cidade. A população local saltou de 13.999 habitantes em 1872 para 17.068 em 1890. Na fase republicana, o crescimento demográfico foi ainda mais expressivo, pois em 1920 a cidade já contava com 39.586 habitantes⁵⁴.

A massiva imigração para o Brasil, principalmente destinada a atender a expansão da lavoura em terras paulistas, facilitou a reposição de mão-de-obra no campo. As tensões entre latifundiários e trabalhadores estrangeiros provocaram a transferência de milhares de pessoas do

⁵³ Cf. em GASPAR, Antônio Francisco. **Histórico do início, fundação, construção e inauguração da Estrada de Ferro Sorocabana (1870-1875)**. São Paulo: Editora Cupolo, 1930.

⁵⁴ No ano de 1872, o censo demográfico apontou 13.999 habitantes. Em 1890, a população cresceu para 17.068, e em 1920, são contados 39.586 habitantes. Recenseamentos do Brasil, de 1872, 1890 e 1920, Rio de Janeiro, Tip. do Estado.

campo para os centros urbanos. As cidades que apresentavam indícios de prosperidade eram “portos seguros” para trabalhadores e familiares.

Comparando os processos de transformação urbanística, arquitetônica, viária, educacional e higienizadora de cidades mais desenvolvidas, como era o caso do Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre, Recife, Salvador, Santos, Campinas, a cidade de Sorocaba não viveu com a mesma intensidade o referido processo.

Entretanto, as transformações ocorridas em outros centros urbanos e valorizadas pelas elites modernas do país incentivaram as elites locais a produzirem discursos e ações que aproximassem Sorocaba dos novos ideais urbanísticos e civilizadores. Na tentativa de acompanhar os ícones da modernidade urbana presentes em outras cidades do mundo, moradores de Sorocaba empreenderam a construção de um ideário moderno, marcado por discursos liberais, positivistas e românticos, ressignificando aos sujeitos e espaços locais as visões pautadas na técnica, racionalidade, civilidade.

Nesse sentido, as fotografias desta urbe produzidas pelo fotógrafo polonês Julio Wieczersky Dursky compõe um conjunto de práticas socioculturais mais amplas, que devem ter corroborado para a invenção da imagem moderna, progressista, civilizada, hierarquizada e excludente da cidade de Sorocaba. Considerado um dos primeiros fotógrafos do Brasil (FERREZ, 1985), Dursky trabalhou em terras paulistas desde meados da década de 1870⁵⁵. Em Sorocaba, o imigrante polonês captou diversos cenários entre 1879 e 1885, os quais focalizaram aspectos urbanísticos, arquitetônicos e culturais da cidade. Após anos de trabalho, o fotógrafo selecionou um conjunto de fotografias que foram reproduzidas em um álbum lançado em 1886⁵⁶. A produção de álbuns fotográficos era uma prática cultural que ganhava força naquele momento histórico.

Segundo a historiadora Solange Ferraz de Lima:

⁵⁵ Julio Wieczersky Dursky (1851-1893) nasceu em Winnogóra, Polônia. Aos doze anos de idade, ele e sua família imigram para o Brasil, estabelecendo-se na província do Paraná. Em 1875, Julio Dursky, juntamente com seus pais, transfere-se para Sorocaba. A partir desse momento, o fotógrafo desenvolve seu trabalho entre São Paulo e Sorocaba, atendendo dentro de ateliês ou retratando espaços urbanos, serviços de construção civil, compondo imagens para exposições etc. **Álbum Photographico: Vistas de Sorocaba (1879-1885)**. Produzido originalmente em 1886 por Julio W. Dursky. Reimpressão organizada por Gilberto Fernando Tenor e Pedro Benedito Paiva Junior, 2008.

⁵⁶ **Álbum Photographico: Vistas de Sorocaba (1879-1885)**, op. cit.

As origens do álbum enquanto tipologia editorial remontam a meados do século XIX, quando surgem os primeiros cadernos destinados ao acondicionamento de retratos fotográficos. Sua popularização foi imediata. No início, os cadernos traziam nas capas motivos decorativos que pouco a pouco passaram também a integrar as páginas internas. O álbum, tal como concebido nesse período, sugere a idéia de coleção, permitindo o arranjo pessoal de registros fotográficos produzidos por encomenda, como é o caso dos retratos feitos em estúdios, ou adquiridos como *souvenirs* de viagens, ou ainda daqueles relativos a eventos sociais e até mesmo a personalidades públicas. A prática de colecionar *souvenirs* visuais, aliada ao incremento da produção de cartões-postais com temas urbanos, alarga as possibilidades de uso dos *cadernos-álbuns* e deve ter servido de estímulo para que ateliês fotográficos e editoras passassem a comercializar coleções previamente organizadas de vistas urbanas, de reproduções fotográficas de obras de arte ou de retratos de personalidades (LIMA, 1997, p. 19).

A venda avulsa de vistas urbanas já era noticiada no Brasil desde a década de 1850; em São Paulo, na década de 1870, o ateliê Carneiro & Gaspar, divulgava a venda de vistas avulsas ou organizadas em álbum (LIMA, 1997, p. 19). Acompanhando a tendência de mercados fotográficos de outras cidades, Dursky compôs o álbum sobre Sorocaba e o disponibilizou ao público em 1886.

Sem ter indícios mais precisos dos resultados comerciais da produção fotográfica realizada por Dursky, reflito sobre a circulação dessas imagens urbanas a partir de meados da década de 1880. A venda de vistas avulsas da cidade pode ter ocorrido antes do lançamento do álbum em 1886. Profissional com aproximadamente dez anos de experiência no mercado local, Dursky provavelmente conhecia os potenciais compradores e, para atendê-los, disponibilizou o álbum com vistas que destacavam espaços representativos da cidade. A seqüência de vistas apresentadas pelo álbum com certeza deve ter atuado na formação das sensibilidades modernas dos sujeitos que tiveram contato com tal produção. Um primeiro ponto a se refletir é a representação simbólica da fotografia como um suporte moderno. Para o pesquisador Boris Kossoy:

Com a Revolução Industrial verifica-se um enorme desenvolvimento das ciências: surge naquele processo de transformação econômica, social e cultural uma série de invenções que viriam influir decisivamente nos rumos da história

moderna. A fotografia, uma das invenções que ocorre naquele contexto, teria papel fundamental enquanto possibilidade inovadora de informação e conhecimento, instrumento de apoio à pesquisa nos diferentes campos da ciência e também como forma de expressão artística.

(...) O mundo tornou-se de certa forma “familiar” após o advento da fotografia; o homem passou a ter um conhecimento mais preciso e amplo de outras realidades que lhe eram, até aquele momento, transmitidas unicamente pela tradição escrita, verbal e pictórica. Com a descoberta da fotografia e, mais tarde, com o desenvolvimento da indústria gráfica, que possibilitou a multiplicação da imagem fotográfica em quantidades cada vez maiores através da via impressa, iniciou-se um novo processo de conhecimento do mundo, porém de um mundo em detalhe, posto que fragmentário em termos visuais e, portanto, contextuais. Era o início de um novo método de aprendizado do real, em função da acessibilidade do homem dos diferentes estratos sociais à informação visual dos hábitos e fatos dos povos distantes. Microaspectos do mundo passaram a ser cada vez mais conhecidos através de sua representação. O mundo, a partir da alvorada do século XX, se viu, aos poucos, substituído por sua *imagem fotográfica*. O mundo tornou-se, assim, *portátil e ilustrado*. (KOSSOY, 2001, p. 25-27).

As novas linguagens construídas através das imagens fotográficas seduziram o homem moderno. As representações fotográficas encantaram por diversos motivos: novidade técnica, objetividade científica, capacidade de reprodução do “real”, facilidade de acesso ao suporte, perpetuação do instante flagrado etc. O novo método de conhecimento e comunicação amalgamou ciência e arte, atraiu desde os simples curiosos até os mais dedicados pesquisadores. Divulgadas como instrumentos objetivos de informação, fato que não descartou possibilidades de produção e/ou leituras contemplativas, as fotografias instituíram novas visões de mundo, perspectivas estéticas diferenciadas. Oculto, o olhar do fotógrafo surge como um contraponto subjetivo ao discurso da técnica racional.

A eleição de um aspecto determinado – isto é, selecionado do real, com seu respectivo tratamento estético –, a preocupação na organização visual dos detalhes que compõem o assunto, bem como a exploração dos recursos oferecidos pela tecnologia: todos são fatores que influirão decisivamente no resultado final e configuram a atuação do fotógrafo enquanto filtro cultural. O registro visual documenta, por outro lado, a própria atitude do fotógrafo diante da realidade; seu estado de espírito e sua ideologia acabam transparecendo em suas imagens, particularmente naquelas que realiza para si mesmo enquanto forma de expressão pessoal. (KOSSOY, 2001, p. 42-43).

As imagens que Julio Dursky produziu para o álbum fotográfico de Sorocaba estão relacionadas ao processo de avanço da modernidade capitalista no Brasil. Ao retratar aspectos da cidade, o fotógrafo potencializou tanto sua atividade profissional como a constituição de um cenário adequado aos olhares modernos que estavam sendo engendrados por setores da sociedade local. Para ampliar essa análise, selecionei algumas fotografias produzidas por Dursky que compuseram o álbum lançado em 1886. A partir dessa seleção, é possível observar que os detalhes da cidade, revelados pelo fotógrafo, introduzem elementos urbanos plurais, que ainda convivem com traços do mundo rural. A valorização da arquitetura urbana é evidente, mas as marcas do campo não são apagadas. As imagens efetivamente não induzem o leitor a interpretar o espaço urbano distante da vida rural.

A modernidade e as tradições convivendo no mesmo espaço. A presença dos templos católicos no centro da cidade dividindo espaço com as instituições laicas, públicas e privadas. A Matriz próxima do prédio do Gabinete de Leitura Sorocabano, instituição vizinha da Câmara Municipal e de diversas casas comerciais. A estação da Estrada de Ferro Sorocabana indicando o advento do meio de transporte mais avançado, um dos símbolos mais valorizados pela tecnologia moderna. A carroça com a pipa d'água transitando pela região central da cidade, distribuindo sua mercadoria para a população que não conhecia água e esgoto encanados. Arruamentos supostamente definidos por sólidas construções, algumas com dois pavimentos, espaços públicos de circulação organizados por nomes, mas estreitos, sem calçamento e com pouca arborização. A cidade revelada de vários ângulos, seja do alto da torre da Matriz (cf. FIGURAS 3, 4 e 7), seja do nível do chão.

A Igreja Matriz, as ruas, os sobrados, as casas comerciais, as residências, as pessoas, os lampiões a gás, as calçadas, a estação de trem, o gabinete de leitura, a fábrica, os animais, a ponte, o rio, as lavadeiras, entre outros aspectos apresentados, compõem o cenário da cidade organizada, disciplinada, bucólica, moderna, interiorana, progressista, pacata, comercial, letrada, religiosa, etc. É interessante observar que nestes registros iconográficos da paisagem urbana de Sorocaba, as pessoas figuram, muito mais, como personagens curiosas de uma história na qual não ocupam o lugar central.



FIGURA 1 - Largo da Matriz.
Fonte: Dursky, 1886.

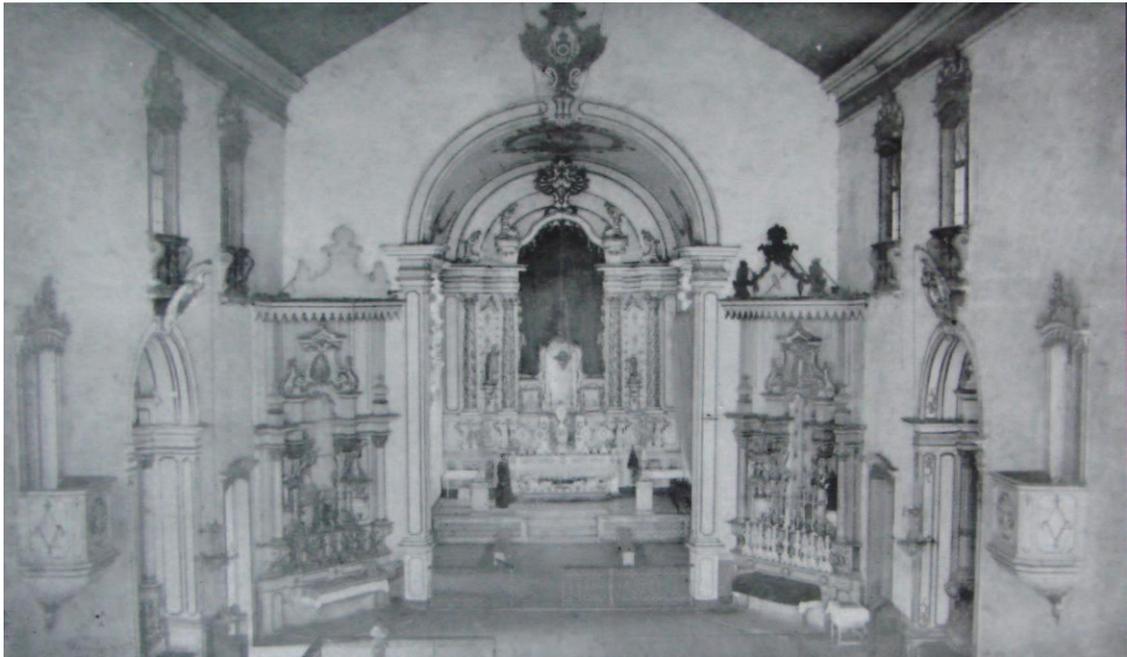


FIGURA 2 - Interior da Igreja Matriz.
Fonte: Dursky, 1886.



FIGURA 3 - Largo da Matriz e Rua Direita.
Fonte: Dursky, 1886.



FIGURA 4 - Largo da Matriz e Rua de São Bento.
Fonte: Dursky, 1886.



FIGURA 5 - Rua de São Bento.
Fonte: Dursky, 1886.



FIGURA 6 - Gabinete de Leitura Sorocabano.
Fonte: Dursky, 1886.



FIGURA 7 - Prédio da Câmara e Cadeia. Igreja do Rosário e Recolhimento de Santa Clara.
Fonte: Dursky, 1886.



FIGURA 8 - Rua do Comércio.
Fonte: Dursky, 1886.



FIGURA 9 - Rua da Penha.
Fonte: Dursky, 1886.



FIGURA 10 - Rua da Matriz e Fábrica Fonseca vista do vale do Supiriri.
Fonte: Dursky, 1886.



FIGURA 11 - Rua do Rosário.
Fonte: Dursky, 1886.



FIGURA 12 - Rua da Ponte.
Fonte: Dursky, 1886.



FIGURA 13 - Estação da Estrada de Ferro Sorocabana.
Fonte: Dursky, 1886.

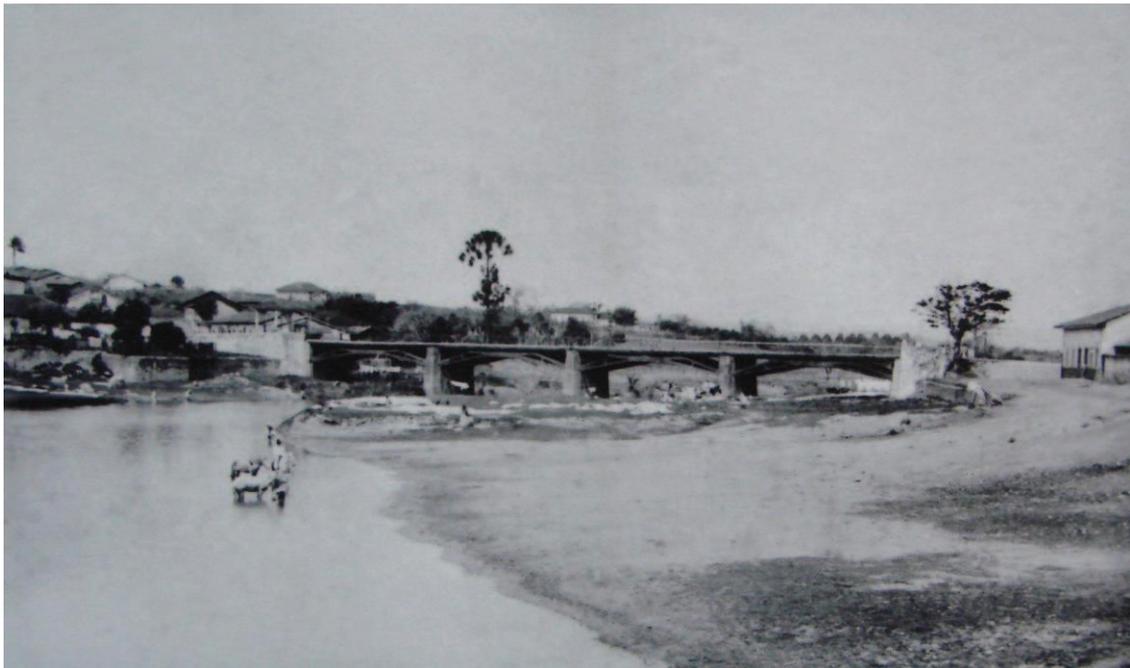


FIGURA 14 - Ponte sobre o Rio Sorocaba.
Fonte: Dursky, 1886.



FIGURA 15 - Rua da Margem.
Fonte: Dursky, 1886.

Para Solange Ferraz de Lima:

A idéia de álbum de cidade tem como pressuposto a tentativa de apresentar uma síntese, ou seja, um conjunto articulado daquilo que foi selecionado como representativo dos grupos e lugares urbano.

(...) O álbum é um tipo de publicação iconográfica na qual são aglutinadas, segundo um arranjo específico, fotografias que pretendem representar diversos aspectos da cidade. Trata-se de um tipo de publicação no qual a imagem visual é predominante e assume um papel ativo na construção de sentidos, articulando-se, ao invés de submeter-se aos textos e legendas (LIMA, 1997, p. 19).

No caso de Sorocaba, as imagens produzidas pelo fotógrafo de origem estrangeira poderiam ressaltar o progresso da cidade, ao mesmo tempo em que preservava ícones das tradições locais, tais como as práticas das lavadeiras no rio que corria próximo ao centro da cidade. A ambivalência dos discursos modernos encontrava referências no álbum fotográfico composto por Dursky. Os retratos que seduziam os homens modernos considerados progressistas pela aproximação aos ideais de uma urbe civilizada, também eram os retratos que encantavam os

homens modernos conservadores ao registrar os espaços ocupados pelas elites civis e religiosas na cidade. Nesse sentido, portanto, as fotografias colaboraram de maneira inclusiva e homogeneizadora para o processo em curso de educação moderna dos sentidos.

Em defesa da “instrução do povo”: maçons e o Gabinete de Leitura

No processo de transformação do cenário urbano de Sorocaba, a divulgação de idéias liberais teve um papel significativo na construção de novas perspectivas socioculturais. Em pleno regime monárquico, quando o Estado centralizador e suas elites dominantes marginalizavam amplos setores sociais⁵⁷, um grupo de moradores da cidade articulou associações que assumiram projetos políticos modernizadores. A criação do Gabinete de Leitura Sorocabano e da loja maçônica *Perseverança III* no final da década de 1860 representou a intensificação dos discursos liberais na localidade.

Lideranças políticas liberais tiveram destaque durante o período imperial em Sorocaba. Rafael Tobias de Aguiar foi o mais conhecido entre os liberais da cidade. Extrapolando os limites do município, foi deputado provincial e geral em várias legislaturas, presidente da Província de São Paulo por duas vezes, entre 1831-1834 e 1840-1841, além de assumir uma posição de liderança na Revolução Liberal de 1842 (CARVALHO, 2008, p. 55-57).

As posições políticas de Tobias de Aguiar representavam uma forte expressão do liberalismo em meados do século XIX. Entretanto, as mudanças na configuração social do país no segundo reinado tiveram desdobramentos na cidade. Novos discursos liberais foram articulados por sujeitos que pretendiam participar ativamente das decisões políticas da nação.

⁵⁷ Diversos estudos históricos abordam as especificidades do Estado brasileiro e as relações sociais na época imperial. Para este trabalho consultei a seguinte bibliografia: ALENCASTRO, Luiz Felipe de; RENAUX, Maria Luiza. Caras e modos dos migrantes e imigrantes. In: **História da vida privada no Brasil: Império**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. (História da vida privada no Brasil; v. 2); BRESCIANI, Maria Stella Martins. **Liberalismo: ideologia e controle social** (um estudo sobre São Paulo de 1850 a 1910). 1976. 2 v. Tese (Doutorado em História Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1976. COSTA, Emília Viotti. **Da monarquia à república: momentos decisivos**. São Paulo: Editora da UNESP, 2007; FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. **Homens livres na ordem escravocrata**. 4ª ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997; SCHWARCZ, Lília Moritz. **As Barbas do Imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000; SLENES, Robert W. Senhores e subalternos no Oeste paulista. In: **História da vida privada no Brasil: Império**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. (História da vida privada no Brasil; v. 2).

Descontentes com os rumos do país, esse sujeitos pregaram o liberalismo através dos jornais da cidade, além de organizarem associações que potencializassem seus projetos.

A criação do Gabinete de Leitura Sorocabano (GLS) é um exemplo da atuação desses homens liberais. Fundado em janeiro de 1867 por um grupo de vinte estrangeiros e nove brasileiros, o GLS era um projeto articulado por sujeitos ligados às atividades comerciais, manufatureiras e ao serviço público, composto então pela camada média urbana que vivia em Sorocaba (MARTINS, 1990, p. 227-228).

Desprovido de grandes recursos econômicos, sem o apoio da administração local, o GLS foi criado em meio à indiferença de outros grupos sociais. Para a historiadora Ana Luiza Martins,

Assim nasciam os gabinetes de leitura da província, iniciativa de grupo reduzido, ligado a atividades eminentemente urbanas, em modestas salas emprestadas pelo advogado ou comerciante da cidade. Aí, a luz de velas ou querosene, eram redigidos os estatutos, convocados sócios e finalmente inaugurada a instituição. Surgiam romanticamente, em condições materiais precárias, desprovidos de acervo, sem sede própria, voltados para uma sociedade analfabeta, assentado apenas na idéia de divulgar as “Luzes da Instrução”: nasciam, principalmente, sob o descrédito de boa parte da sociedade a que pretendia servir. Uma característica porém, foi observada, desde a sua criação: o grupo fundador contava sempre com o apoio da maçonaria local e dos jornais de cunho liberal então em circulação. Membros da maçonaria, da imprensa, do gabinete de leitura, acabavam por trabalhar conjuntamente, envolvidos com os mesmos projetos, em defesa das mesmas causas (MARTINS, 1990, p. 228).

Com o apoio inicial da loja maçônica *Constância*, o GLS surgiu para instruir e recrear seus membros, divulgar os conhecimentos que interessassem as indústrias locais, promovendo a leitura de assuntos literários e científicos⁵⁸. Ao comentar as normas estatutárias do GLS, Martins ressalta o caráter pragmático da entidade. Rompendo com a tradição pedagógica inspirada nos jesuítas, esquivando-se do modelo educacional patriarcal, os fundadores do GLS procuravam atender as demandas de uma sociedade em transformação (MARTINS, 1990, p. 230). O incentivo à leitura de publicações em diferentes línguas e a promoção de temas

⁵⁸ Essas intenções foram manifestadas no Estatuto do Gabinete de Leitura Sorocabano, mais especificamente nos artigos quinto e sexto. Cf. **Estatutos da Sociedade Gabinete de Leitura Sorocabano**. São Paulo: Tip. Americana, 1867.

científicos de interesse mais próximo das atividades industriais revelava a valorização das atividades exercidas pelos sujeitos que fundaram a sociedade⁵⁹. Imigrantes ou brasileiros, servidores públicos, comerciantes, pequenos industriais, sujeitos que buscavam mais reconhecimento social na ordem monárquica.

Mesmo não sendo uma entidade consolidada na década de 1870, carecendo de recursos materiais para suas atividades fundamentais, o GLS era composto por homens da cidade que estavam à frente de projetos progressistas. Entre os sócios da entidade estavam os representantes liberais de Sorocaba que participaram da Convenção Republicana de Itu, os fundadores da Estrada de Ferro Sorocabana, os dissidentes liberais de 1877, os proprietários das primeiras fábricas locais e organizadores das primeiras exposições industriais (MARTINS, 1990, p. 245-246).

Dentre os sócios que mais colaboraram para o desenvolvimento da entidade sorocabana durante o Império, os bacharéis de direito tiveram papel fundamental na administração da casa. Advogados ou magistrados que atuavam na cidade promoveram projetos coletivos e individuais participando ativamente das gestões do GLS.

Foi o bacharel em direito que recebeu e devolveu com mais rapidez todas as conquistas do tempo, passando a exigir mudanças. Originários da elite agrária, muitos deles já destituídos de propriedades, dispunham por vezes apenas de seu capital social, isto é, um nome de batismo respeitável que se afirmava através do título de “Doutor”, reafirmando muitas vezes, através de uma política de casamentos e compadrios com membros da elite proprietária.

Sua aglutinação em Sorocaba era expressiva. A comarca tornara-se atraente pela proximidade da Capital, e os recém egressos dos bancos acadêmicos reproduziram no núcleo tropeiro o cotidiano apreendido nas Arcadas. Acabaram por percorrer itinerários geográficos diversos, mas cunharam biografias pontilhadas pelas mesmas tarefas, isto é, raramente montaram bancas de advogados, mas foram jornalistas, poetas, teatrólogos e, sobretudo, militaram na política.

O Gabinete de Leitura, naquele momento, foi seu “habitat” preferencial, espaço propagador dos projetos cultivados desde a vida acadêmica marcados pela educação político sentimental, quando transformaram a questão política em atividade dirigida por critérios intelectuais, caminho alicianante para a sedução das consciências. Consubstanciados no bacharel de direito estavam personagens

⁵⁹ Os artigos quinto e sexto do Estatuto do Gabinete de Leitura Sorocabano expressavam a intenção da sociedade adquirir jornais e livros, em diferentes línguas, que concorressem para a instrução e recreação de seus membros. **Estatutos da Sociedade Gabinete de Leitura Sorocabano**, op. cit.

múltiplos: arautos republicanos, abolicionistas ferrenhos, poetas menores, escritores inflamados, publicistas veementes e jornalistas panfletários. Assistiu-se naqueles anos a indicação de promotores e juízes, que se demoraram no Gabinete enquanto duraram suas nomeações em Sorocaba. Pertenciam na maioria a geração de 1850/1860 da São Francisco e traziam na bagagem a passagem pela loja maçônica, a participação no jornalismo acadêmico, o envolvimento em causas sociais e políticas. Sentar-se na Presidência do Gabinete, redigir no periódico local, era dar prosseguimento às campanhas, manter a luta iniciada nos bancos da Academia, levando avante as reformas almejadas (MARTINS, 1990, p. 248-249).

A administração dos bacharéis foi responsável por mudanças de posturas na entidade, principalmente após a criação da loja maçônica *Perseverança III*, no ano de 1869. Desdobramento político da radicalização liberal na cidade⁶⁰, a organização da nova loja contou com um grupo de maçons que se desligou da *Constância*. A partir desse momento, o GLS passou a ser gerido por maçons da *Perseverança III*, grupo que defendia ideais liberais como a libertação dos escravos e a difusão da instrução popular.

Adotando posturas consideradas avançadas para a época, os integrantes da *Perseverança III* buscavam instruir a população com o objetivo de “libertar” os desvalidos (MARTINS, 1990, p. 244). O bacharel Ubaldino do Amaral Fontoura, fundador da loja maçônica *Perseverança III*, deixou suas marcas como um dos mais atuantes sócios do GLS.

Liberal, republicano, abolicionista, Ubaldino do Amaral participou da diretoria do GLS entre 1871 e 1874, sendo o presidente da entidade no último ano de sua gestão (MARTINS, 1990, p. 251). Abrindo as portas da entidade para os sujeitos que não podiam pagar as mensalidades previstas no estatuto, Ubaldino do Amaral transformou o perfil da casa que era reservada aos abastados moradores da cidade. A nova dinâmica do GLS ampliou a divulgação do liberalismo, alcançando novos interlocutores sociais (MARTINS, 1990, p. 254). Ao registrar suas marcas com ações que buscavam incluir mais sujeitos na vida social do GLS, Ubaldino do Amaral deixou exemplos que foram valorizados por maçons da cidade após a sua mudança para o Rio de Janeiro, em 1874, onde foi trabalhar a convite de Saldanha Marinho.

O desenvolvimento das atividades fundamentais da entidade, juntamente com a divulgação dos princípios liberais que norteavam seus sócios diretores, conquistou novos

⁶⁰ Como referência para a história da loja maçônica *Perseverança III*, os trabalhos de José Aleixo Irmão registram analiticamente discursos e ações de seus integrantes.

patamares na década de 1880. Através da participação constante de integrantes da loja maçônica *Perseverança III*, a aquisição da sede própria do GLS representava a consolidação do projeto iniciado na década de 1860. Localizado na Praça da Matriz, o prédio da entidade dividia o espaço central da cidade com casas comerciais, edifícios religiosos e a Câmara Municipal. Os significados dessa localização valorizavam o laico GLS entre as instituições de poder em Sorocaba.

Homens, tipos e tintas construindo a modernidade

A acelerada expansão da imprensa brasileira é uma das características do período inicial da República. O volume cada vez mais expressivo de produções culturais em circulação no país proporcionou a articulação de diversos grupos sociais que viviam, sobretudo, nas cidades. Em um momento de valorização e/ou redefinição da cultura letrada, setores antes marginalizados pela imprensa monárquica passaram a ser contemplados com produtos específicos. Nem sempre os antigos marginalizados tiveram condições de consumir esses produtos, mas a tentativa de inclusão de novos públicos leitores reforça a idéia de diversificação social no país.

Nas grandes e médias cidades brasileiras, cenários compostos por velhos e novos moradores que experimentavam importantes transformações sociais, a imprensa multifacetada interpretou ao seu modo as relações sociais mais tensas e complexas do viver urbano, colaborando para a construção dos ideais relativos à modernidade.

Nesse sentido, concordo com a posição da historiadora Heloisa de Faria Cruz, quando afirma que:

A agilidade da imprensa, seu caráter mais aberto e democrático a transformaram em um campo muito mais propício à renovação da cultura letrada do que a da produção ficcional. No espaço da imprensa, com a intromissão de “escritas” e olhares de setores e grupos sociais anteriormente alheios aos seus códigos, a cultura letrada tradicional teve que enfrentar inúmeros desafios, colocando-se como um campo privilegiado da disputa cultural no período. Nesse espaço, os

caminhos e embates do processo de disputa que configuram a metrópole ganham maior visibilidade.

Ampliando socialmente seus circuitos de difusão, renovando sua linguagem e seu estilo, a imprensa ganha a cidade. Fazer imprensa vira moda e, com os limites impostos por uma sociedade ainda basicamente iletrada, parece que todos devem imprimir e tudo deve ser impresso. O relacionamento público e coletivo passa a ter na imprensa um espaço privilegiado de articulação. (...) Na cidade em expansão, frente aos desafios da ocupação estrangeira trazidos pela imigração, aos perigos representados pelos grupos socialistas e anarco-libertários e das ameaças de “caos” colocadas pela multidão anônima, pobre e liberta, as elites passam progressivamente a disputar o espaço urbano. Nesse novo espaço social da metrópole em formação, desafiados por outros projetos culturais, os modos de viver e pensar das classes dominantes submetem-se às críticas e reelaborações. No processo de ocupação da cidade e na disputa pelo espaço público, o horizonte cultural burguês precisou ir além da burguesia. Produto e momento dessa conjuntura, a imprensa emerge como um campo dinâmico da disputa pela afirmação desse horizonte burguês (CRUZ, 1994, p. 83-84).

Em seu estudo sobre cultura letrada, periodismo e vida urbana, Cruz entende que nas primeiras décadas da República, a imprensa paulistana experimentava um verdadeiro *boom*, marcado por um clima de otimismo entre os jornalistas (CRUZ, 1994, p. 80). Referindo-se ao processo de expansão do consumo e da diversificação da produção de peças tipográficas, a historiadora identifica em sua pesquisa o surgimento de novos padrões socioculturais na metrópole paulistana. Entre as novas tendências, a idéia de ascensão social relacionada à atividade jornalística ganha força. Assumir a condição de jornalista em espaços sociais que procuravam valorizar a cultura letrada seria uma maneira de conquistar o respeito dos sujeitos que compunham as esferas intelectualizadas (CRUZ, 1994).

Visibilidade e reconhecimento social eram o que a maioria dos jornalistas poderia alcançar com seu trabalho. Bons salários ou altas remunerações por textos publicados somente estavam disponíveis aos famosos e vendáveis nomes da imprensa (MARTINS, 2001, p. 416-417). Se a atividade jornalística não proporcionava bons rendimentos econômicos, os homens letrados que produziam os periódicos buscavam ampliar o número de interlocutores através da conquista de novos leitores, legitimavam os grupos que administravam os poderes públicos, enquanto propunham novas práticas socioculturais.

As cidades do Rio de Janeiro e São Paulo, ícones da modernização urbana vivida no início da República, constituíam-se em modelos emblemáticos de desenvolvimento

sociocultural brasileiro. Na visão dos modernos homens do país, o regime republicano iria superar as dificuldades herdadas do Império através da modernização técnica e da escolarização do “povo”, caminhos fundamentais para o progresso da nação.

A imprensa sorocabana também constitui-se em um meio privilegiado de engendramento das concepções relativas à modernidade capitalista na cidade, sobretudo a partir da proclamação da República. Enaltecendo administradores públicos, capitalistas, profissionais liberais, professores, entre outros sujeitos valorizados pelas perspectivas modernas, os homens que assumiram o papel social de jornalistas publicaram textos escritos que compuseram o ideário progressista de Sorocaba, algumas vezes plurais, outras contraditórias. Com isso, a divulgação da modernidade através da imprensa alcançava tanto os leitores das publicações quanto os seus interlocutores sociais.

Comentando o estudo de Rodolpho Telarolli acerca do poder local no decorrer da Primeira República⁶¹, o historiador Rogério Lopes Pinheiro de Carvalho destaca que as motivações político-partidárias impulsionavam o surgimento e a manutenção de periódicos, tanto na capital como no interior do estado de São Paulo. Sem desprezar as potencialidades econômicas do empreendimento jornalístico, muitos proprietários concentraram-se na tarefa de defender seus correligionários e ideais, produzindo assim um jornalismo que chegava a tocar “as raias do passionalismo político” (CARVALHO, 2008, p. 15-16).

Na história republicana de Sorocaba, os grupos políticos mais articulados procuraram organizar seus próprios jornais visando a divulgação de seus projetos, bem como o confronto aos opositores. A corrente de Ferreira Braga, antigo líder liberal do Império que aderiu ao republicanismo após a proclamação, tinha no jornal *A Voz do Povo* o defensor da administração local nos primeiros anos do novo regime político (BONADIO, 1995, p. 152). Na oposição a Ferreira Braga, o grupo de republicanos históricos da cidade foi representado principalmente pelo jornal *O 15 de Novembro*, periódico fundado por João José da Silva em 1892⁶².

⁶¹ TELAROLLI, Rodolpho. **Poder local na República Velha**. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

⁶² Imprensa Sorocabana (1842-1913). In: **Almanach Ilustrado de Sorocaba para 1914**. Sorocaba, SP: Typographia Werneck, 1914, p. 170.

Órgão de imprensa que circulou até 1908, *O 15 de Novembro* teve papel significativo na história política da cidade na virada do século XIX para o XX. Como o próprio nome evidencia, o jornal dirigido inicialmente por João José da Silva era republicano. Opositor em grande parte da década de 1890, passou para a situação quando os republicanos históricos da cidade arrebataram o poder local em 1897 (BONADIO, 1995, p. 152). Situacionistas a partir desse momento, o jornal manteve-se aliado dos administradores públicos até encerrar suas atividades.

Ao escrever sobre a história da imprensa para o almanaque de Sorocaba publicado em 1950, Renato Sêneca de Sá Fleury afirma que o jornal *O 15 de Novembro* foi uma das melhores publicações do gênero da cidade, pois contava com bons colaboradores e redatores⁶³. Décadas depois do fechamento do jornal, Sá Fleury valoriza o periódico local apontando os principais responsáveis pela qualidade em questão: “Antonio de Oliveira, Artur Soares, Erasmo Braga, Isaltino Costa, prof. Joaquim Silva, dr. Silva Rodrigues, Sabino Loureiro, França Junior, João Padilha, Amaro Egidio, dr. Otavio Mendes e Ferreira Junior”⁶⁴. Homens de expressão na vida sociocultural na cidade em meados do século, vários dos colaboradores listados tiveram passagem pelo magistério local.

Mas o que levou o pai do professor Joaquim Silva, um imigrante português, a participar ativamente das questões políticas em Sorocaba? Como esse sujeito chegou a Sorocaba? Como as elites republicanas locais se relacionavam com um jornal dirigido por um estrangeiro?

Os sucintos dados biográficos de João José da Silva, publicados no seu próprio jornal, parecem-me importantes para uma aproximação inicial das relações estabelecidas por esse sujeito na cidade de Sorocaba.

⁶³ Renato Sêneca de Sá Fleury, professor sorocabano e autor de livros de leitura editados pela Companhia Editora Nacional em meados do século XX, era integrante de uma família tradicional da cidade. Cf. **Almanaque de Sorocaba do ano santo de 1950**. Direção de Arlindo Previtali. Redação de Renato Sêneca de Sá Fleury e Genésio Machado. Tipografia Macedo: Itu (SP), 1950, p. 36-37.

⁶⁴ **Almanaque de Sorocaba do ano santo de 1950**, op. cit., p. 37.

A redação d'*O 15 de Novembro*, nestas desprezenciosas linhas saúda seu fundador e ex-diretor, pelo seu 50º anniversario natalicio.

João José da Silva nasceu, a 3 de Maio de 1852, no logar denominado Pico dos Regalados na provincia do Minho, Portugal, e é filho de Antonio José da Silva e d. Maria da Silva, já fallecida.

Aos nove annos d'idade, isto é, em 1861, deixou o lar paterno e veiu para o Rio de Janeiro, onde esteve por 11 annos, e alli se dedicou ao commercio e á arte typographica.

Em 1873, a convite do eminente jornalista Julio Ribeiro, veiu para esta cidade, afim de tomar a gerencia das officinnas typographicas d'*O Sorocabano* e mais tarde da *Gazeta Commercial*.

Deixando a arte, dedicou-se á vida commercial, abrindo um importante estabelecimento de seccos e molhados, até que novamente lançou mão do recurso da arte e em 1891 montou uma typographia, fundando *O Alfinete*, cujo primeiro numero appareceu em 22 de Fevereiro do mesmo anno; a 15 de Novembro de 1892 surgiu pela primeira vez, na arena jornalística *O 15 de Novembro* que elle também fundou em continuação a *O Alfinete*.

Até Junho de 1900 em que o sr. Silva foi nomeado 2º tabellião e escrivão do fôro d'esta Comarca, esteve *O 15 de Novembro*, sob sua direção; os serviços por elle prestados a esta folha são de subito quilate e são tantos que é difficil enumeral-os.

O nosso ex-chefe tem sido ainda um valente cooperador da benemerita Loja Perseverança III, onde tem exercido quasi todos os cargos, sendo, ha dois annos, o seu veneravel, novamente reeleito para o próximo anno.

O sr. Silva é casado com a virtuosa senhora d. Maria Vieira da Silva, de cujo matrimonio existem cinco filhos: o propecto professor do grupo escolar "Antonio Padilha" sr. Joaquim Silva, o jovem Raul Silva, o traquinas Propercio e as senhoritas Olympia e Maria Silva.

Eis uns ligeiros traços da sua biografia que muito o honra.⁶⁵

Na mesma edição que apresentou o texto em homenagem ao fundador do jornal, uma litogravura publicada no centro da primeira página, circundada pelo texto, destacava a fisionomia austera, de João José da Silva.

⁶⁵ *O 15 de Novembro*, Sorocaba, 03/05/1902.

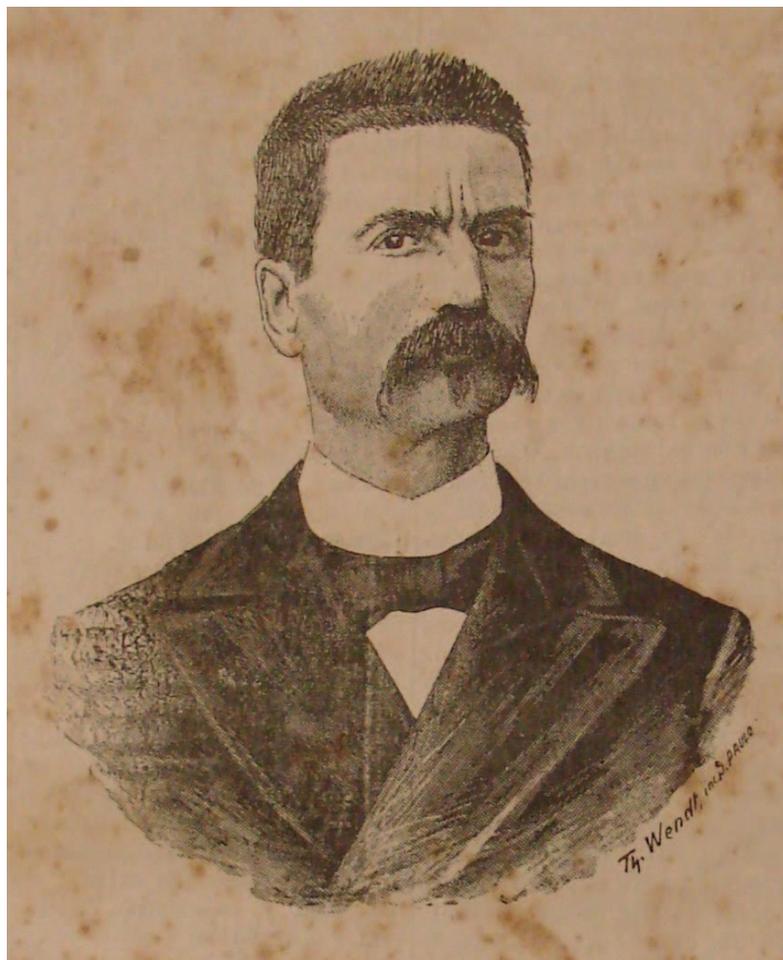


FIGURA 16 - João José da Silva (imagem reproduzida no jornal).
Fonte: *O 15 de Novembro*, Sorocaba, 03/05/1902.

Analisando o texto que homenageava o então ex-proprietário do jornal, encontro indícios significativos das relações sociais experimentadas por esse sujeito em Sorocaba. Esses indícios ganham novas perspectivas na relação com outras referências e documentos históricos levantados na pesquisa.

A idéia de arte tipográfica destaca-se no texto, trazendo significados imperdíveis. Denominar o trabalho de produção nas oficinas tipográficas como uma arte é um importante elemento cultural. Mais do que a valorização do próprio jornal, o sentido da expressão arte tipográfica remete ao universo da cultura letrada, à expansão das cidades, ao domínio da técnica, ao trabalho urbano assalariado, ao debate político, à liberdade de expressão, à articulação dos

sujeitos em torno de projetos comuns⁶⁶. Cidade, técnica, imprensa, trabalho, progresso, concepções liberais amalgamadas pelo discurso republicano no Brasil.

A trajetória de vida descrita no texto biográfico publicado pelo jornal *O 15 de Novembro* aponta para uma vitoriosa ascensão social. O menino imigrante que trabalhou com a “arte tipográfica” e o comércio no Rio de Janeiro chegou ao cargo de tabelião em Sorocaba. História de vida de um homem esforçado, persistente e capaz, bem ao gosto da visão liberal do *self-made man*.

Nota-se que as experiências de vida do fundador do jornal em Sorocaba, destacadas no texto biográfico, têm relação com o avanço do liberalismo na cidade. Em 1873, convidado por Julio Ribeiro para trabalhar como gerente de uma oficina tipográfica, João José da Silva chega a Sorocaba e aproxima-se dos capitalistas que empreendiam os projetos modernizadores da cidade. Junto a esse grupo de homens, o então novo morador da cidade percorreu as oficinas de vários jornais como tipógrafo, ampliando as experiências trazidas da capital do país (ALEIXO IRMÃO, 1994, p. 192).

Seguindo a narrativa do texto focalizado, na década de 1880, João José da Silva deixou a arte tipográfica momentaneamente para abrir com a esposa um armazém de secos e molhados na região central da cidade. Entrando para a atividade comercial, o imigrante português não deixou de se relacionar com os liberais que ofereceram as primeiras oportunidades de trabalho na década anterior. Pelo contrário, as relações foram ampliadas com a iniciação de João José da Silva na loja maçônica *Perseverança III*⁶⁷.

A proclamação da República acirrou as disputas políticas locais a partir de 1890. Os embates entre os republicanos históricos articulados pelo grupo maçônico da *Perseverança III* e os republicanos adesistas liderados por Ferreira Braga provocou intensas discussões no início do novo regime. Cada vez mais atuante no debate político da cidade, o imigrante português naturalizou-se em 1890⁶⁸, fato que possibilitou sua efetiva participação nos processos eleitorais.

⁶⁶ Cf. fundamentalmente a parte II do trabalho de Heloisa de Faria CRUZ, op. cit.

⁶⁷ João José da Silva foi iniciado na ordem maçônica em 27 de agosto de 1884. Assentamentos da Loja Maçônica Perseverança III, Sorocaba, São Paulo.

⁶⁸ José Aleixo Irmão, ao tratar da Comissão Eleitoral para qualificação de eleitores na cidade de Sorocaba em 1890, cita o nome de João José da Silva entre os imigrantes que se beneficiaram pela grande naturalização, como

Os conhecimentos técnicos e a experiência do antigo tipógrafo provavelmente foram requisitados pelo grupo que fazia oposição a Ferreira Braga. O estabelecido comerciante deve ter sido incentivado por seu grupo social a voltar à “arte tipográfica”, transformando-se em porta-voz dos maçons da *Perseverança III*.

Ao montar uma tipografia em 1891, João José da Silva diversificou sua atuação comercial abrindo também uma papelaria e livraria. A primeira investida no ramo tipográfico da nova empresa foi a publicação do jornal *O Alfinete*, a partir de fevereiro de 1891. Através desse órgão de imprensa, o grupo do qual fazia parte o proprietário e editor João José da Silva publicou suas críticas os rumos da administração pública local, alcançando um número maior de moradores da cidade. No ano seguinte, *O Alfinete* foi substituído pelo jornal *O 15 de Novembro*, periódico que assumiu a postura de verdadeiro órgão republicano da cidade. Contribuindo para a construção dos ideais republicanos, românticos, liberais e positivistas, que eram defendidos por seus pares, *O 15 de Novembro* abriu espaço para os integrantes do grupo articularem seus projetos políticos. Assim, ao contrário do que era explicitado em seus textos, o jornal sempre foi pautado por uma parcialidade política, seja na oposição, seja na situação após 1897.

determinava o Regulamento do Decreto nº 6, de 19 de novembro de 1889. ALEIXO IRMÃO, José. **A Perseverança III e Sorocaba:** da queda da Monarquia ao fim da primeira República. Sorocaba: Fundação Ubaldino do Amaral, 1994, p. 53-54.



FIGURA 17 - Sentado, ao centro, ladeado por irmãos da Perseverança III, o venerável do ano de 1891, José Padilha de Camargo. [s.d.]

João José da Silva é o segundo homem (em pé, da direita para a esquerda).

Fonte: Aleixo Irmão, 1994.



FIGURA 18 - Maçons da Perseverança III numa foto do final do século XIX. [s.d.]

João José da Silva é o segundo homem (da direita para a esquerda).

Fonte: Aleixo Irmão, 1994.

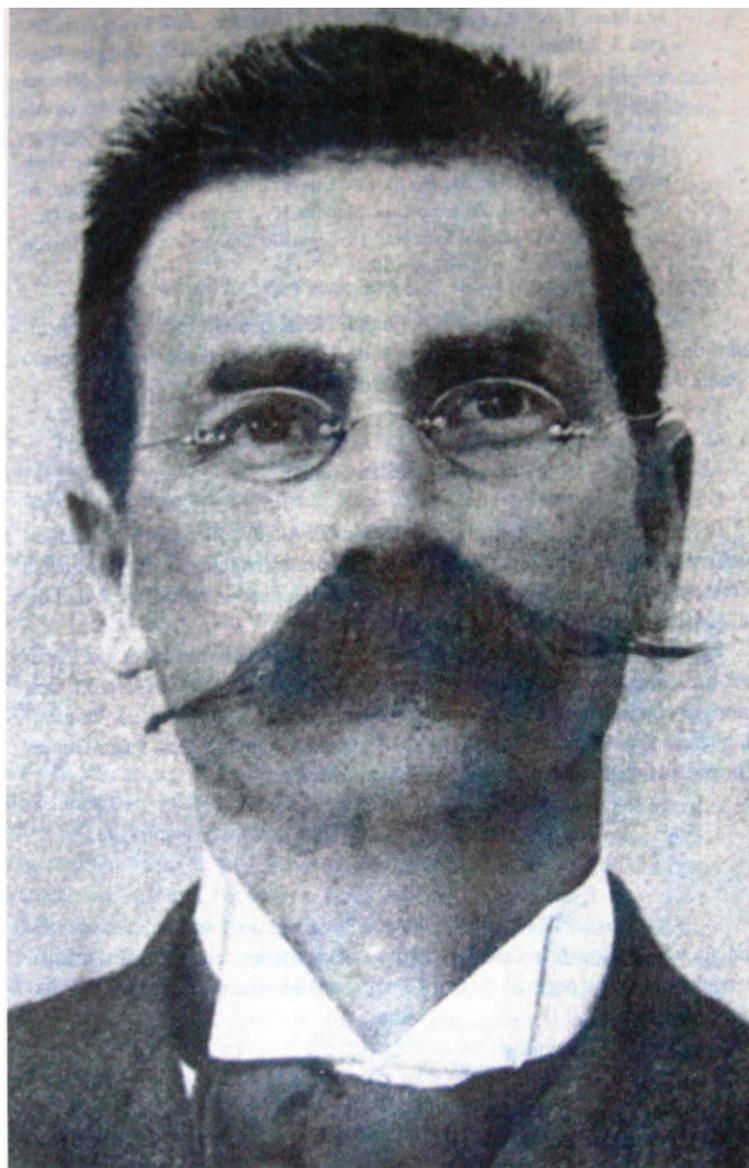


FIGURA 19 - João José da Silva. [s.d.]
Fonte: Aleixo Irmão, 1994.

Na loja maçônica *Perseverança III*, o comerciante, tipógrafo e jornalista de origem portuguesa acabou ganhando destaque no período republicano. Participando da diretoria da entidade em diversas ocasiões, foi eleito venerável pela primeira vez em 1900 (ALEIXO IRMÃO, 1994). Em fotografias que registraram os integrantes da referida loja, a presença de João José da Silva é notada.

Em 1900, os negócios administrados por João José da Silva passaram para a responsabilidade de sua esposa, Maria Vieira da Silva. Nomeado para o cargo de 2º tabelião na Comarca de Sorocaba, João José da Silva transferiu legalmente para a esposa suas empresas. O já mencionado retorno de Joaquim Silva para Sorocaba em 1898 deve ter estimulado o pai a seguir novas atividades. Com a contribuição do filho mais velho do casal, o jornal *O 15 de Novembro* continuou cumprindo o papel de órgão de imprensa aliado da administração municipal, até deixar de ser publicado.

A montagem da *Typographia 15 de Novembro* potencializou, principalmente através de seu jornal, um espaço de articulação política que congregava os homens modernos da cidade. Maçons e outros sujeitos que conjugavam as mesmas perspectivas socioculturais tinham espaço para expor suas opiniões, dar visibilidade a projetos dos correligionários, valorizar os empreendimentos que supostamente trariam mais progresso à cidade. Nesse processo, Joaquim Silva teve papel destacado.

CAPÍTULO 2

OUTROS PERCURSOS FORMATIVOS DO EDUCADOR MODERNO

O ensino é um jogo de “práticas aninhadas”, onde fatores históricos, culturais, sociais, institucionais e trabalhistas tomam parte, junto com os individuais. Deste ponto de vista, os docentes são simultaneamente veículo através dos quais se concretizam os influxos que geram todos estes fatores, e criadores de respostas mais ou menos adaptativas ou críticas a esses mesmos fatores.

(José Contreras)⁶⁹

⁶⁹ CONTRERAS, José. **A Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 75.

Analisar a história de vida do professor Joaquim Silva não é uma tarefa simples para um pesquisador. Não há uma biografia sobre o autor de livros didáticos de História mais vendidos em meados do século XX; não foram produzidos trabalhos acadêmicos relacionando vida e obras do autor; não foi organizado um acervo histórico específico sobre sua vida e obras; nenhum familiar guardou seus documentos pessoais ou pertences que pudessem facilitar um trabalho de investigação. Enfim, os registros existentes sobre as trajetórias de vida de Joaquim Silva são escassos, sobretudo em relação a outros autores de livros didáticos do século XX⁷⁰.

Os reduzidos indícios relacionados ao professor estão dispersos por arquivos de diferentes cidades, “escondidos” aos olhares ligeiros e desatentos dos pesquisadores desavisados. Mesmo encontrando obstáculos e limitações⁷¹ para o desenvolvimento das pesquisas, os resultados das investigações sobre Joaquim Silva apontaram para trajetórias de uma vida instigante, marcada por uma formação sociocultural urbana, liberal, republicana, positivista, maçônica e, posteriormente, católica. Entre a adolescência e a juventude, Joaquim Silva transitou da imprensa periódica para a educação formal, contribuindo em sua cidade natal para o avanço das concepções relativas à modernidade capitalista. Onde estão registradas as marcas dessas contribuições? Sobretudo nos jornais que circularam entre o final do século XIX e início do século XX. Educador moderno, homem atuante na sociedade local, organizador de publicações

⁷⁰ Entre os trabalhos acadêmicos produzidos no Brasil sobre autores e suas respectivas obras didáticas, nos quais os pesquisadores tiveram acesso à biografia(s), arquivo(s) e/ou documentação pessoal do sujeito focalizado, destaco: FREITAS, Itamar. **A pedagogia histórica de Jonathas Serrano: uma teoria do ensino de história para a escola secundária brasileira (1913-1935)**. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2008; GASPARELLO, Arlette Medeiros. **Construtores de Identidade: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira**. São Paulo: Iglu Editora, 2004; HANSEN, Patrícia Santos. **Feições & fisionomia: A História do Brasil de João Ribeiro**. Rio de Janeiro: Access Editora, 2000; MÁSCULO, José Cássio. **A coleção Sérgio Buarque de Holanda: livros didáticos e ensino de História**. 2008. 238 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008; MELO, Ciro Flávio de Castro B. **Senhores da História: a construção do Brasil em dois manuais de História na segunda metade do século XIX**. 1997. 295 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997; SIQUEIRA FILHO, Moyses Gonçalves. **Ali Iezid Izz-Edim Ibn Salim Hank Malba Tahan: episódios do nascimento e manutenção de um autor-personagem**. 2008. 258 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

⁷¹ Determinados acervos documentais visitados durante a minha pesquisa estabeleceram reduzidos períodos para consultas, condição que inviabilizou uma análise mais apurada das fontes existentes. O melhor exemplo para apontar a limitação de tempo e, conseqüentemente, de acesso aos documentos ocorreu no Acervo Histórico da Companhia Editora Nacional, espaço de pesquisa administrado pela Editora IBEP-Nacional que passou por várias transformações nos últimos anos, até o definitivo encerramento de suas atividades. Segundo o professor Alexandre Pianelli Godoy, do Departamento de História da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), os livros didáticos do referido acervo foram transferidos para a guarda de sua universidade (campus Guarulhos) em meados de 2009.

importantes na história da imprensa sorocabana, Joaquim Silva procurou formar cidadãos modernos, republicanos, dentro e fora das escolas.

Com a intenção de compreender melhor as relações existentes entre as visões de mundo de Joaquim Silva e as perspectivas socioculturais impressas em suas obras didáticas – publicadas a partir da década de 1940 –, analisei jornais, almanaques, revistas literárias, revistas especializadas, fotografias, livros de memorialistas, enfim, todos os documentos históricos disponíveis que pudessem potencializar as reflexões relativas ao objeto da pesquisa.

Diante dos reduzidos indícios encontrados, trabalhei com as perspectivas benjaminianas de recolhimento de cacos, fragmentos dispersos que podem revelar significados imperdíveis para a (re)construção da história que teve a participação desta pessoa.

Ao explicitar antecipadamente as dificuldades da pesquisa, não pretendo me esquivar das responsabilidades inerentes ao trabalho acadêmico. Apenas aviso o leitor exigente, que espera encontrar informações detalhadas de Joaquim Silva, que esta pesquisa não teve a intenção inicial de produzir uma biografia do autor e, muito menos, encontrou condições materiais para abarcar tal tarefa.

Deparei-me também, nesta pesquisa – aliás, como em tantas outras – com registros contraditórios, dados muitas vezes desconhecidos. Cito como exemplo destas informações imprecisas o ano de nascimento do autor focalizado. Segundo José Aleixo Irmão, primeira referência que encontrei sobre o assunto, o nascimento de Joaquim Silva teria ocorrido no dia 23 de novembro de 1881 (ALEIXO IRMÃO, 1994, p. 191). Continuando a pesquisa, outro ano de nascimento foi sugerido pela nota do jornal *Cruzeiro do Sul*, por ocasião do falecimento de Joaquim Silva. Segundo o referido jornal, o “extinto sorocabano” faleceu no dia 21 de fevereiro de 1966, aos 85 anos de idade⁷². Fazendo as contas, o professor teria nascido em 1880. Afinal, em que ano ele nasceu? Sem ter a informação precisa, passei a duvidar de ambas as fontes. Um erro de conta aqui, uma informação errada ali e pronto, registra-se uma data incorreta. Procurando solucionar essa questão, outras referências ampliaram a dúvida. Ao menos, de duas, uma: Joaquim Silva teria nascido em 1880 ou 1881. Nenhuma fonte apresentou outro ano além dos citados.

⁷² *Cruzeiro do Sul*, Sorocaba, 22/02/1966.

Somente tive certeza do ano de nascimento do professor quando duas fontes que considerei seguras apontaram para 1880. A primeira confirmação de que Joaquim Silva teria nascido no dia 23 de novembro de 1880 foi encontrada no jornal *O 15 de Novembro*, através de um texto que parabenizava o distinto colaborador do periódico:

Joaquim Silva

Nosso amigo e distinto collaborador sr. Joaquim Silva, intelligente e incançavel professor do grupo escolar “Antonio Padilha” festeja, hoje, o seu 22º anniversario natalicio; apesar de muito moço ainda, a infancia e mocidade sorocabana muito lhe devem, sob o ponto de vista de instrucção.

Desde 1898, anno em que concluiu brilhantemente a sua formatura, o professor Joaquim Silva tem sido um dos mais activos cooperadores da instrucção em sua terra natal; como testemunho do que acabamos de affirmar, haja em vista o Lyceu Sorocabano, instituição creada por sua iniciativa.

O estudioso professor Joaquim Silva allia ainda aos seus peregrinos dotes intellectuaes, uma notavel integridade de character, sendo um exemplar e extremoso chefe de familia.

Ao nosso collaborador e dedicado amigo Joaquim Silva enviamos as nossas calorosas saudações, auspiciando que sua vida se prolongue por largos annos, pois ella será aproveitada, temos a certeza, no honroso afan da lucha pela instrucção de nossa terra.⁷³

Com os habituais elogios reservados aos sujeitos que faziam parte do grupo de correligionários do jornal, Joaquim Silva recebia as felicitações do seu 22º aniversário. Acreditei que o periódico da família Silva apresentaria a data correta do nascimento de um de seus integrantes. Dificilmente um erro seria cometido nesse sentido, mas a dúvida ainda não poderia ser descartada. Considero que a confirmação absoluta sobre o ano de nascimento do professor Joaquim Silva está no registro de trabalho encontrado no Colégio São Luís, na cidade de São Paulo. Esse documento aponta para o ano de 1880 (cf. ANEXO 1). Se o jornal da família dificilmente iria errar a data, o próprio Joaquim Silva teria mais cuidado ainda ao informar seus dados pessoais ao estabelecimento de ensino que o contratou como professor.

⁷³ *O 15 de Novembro*, Sorocaba, 23/01/1902.

Concordo que a diferença de um ano efetivamente não significa grandes alterações na análise da trajetória do autor focalizado. Porém, quero enfatizar, esse é apenas um exemplo de informação desconstruída entre tantos outros que surgiram no decorrer da pesquisa.

Se informações desconstruídas geram dúvidas, a ausência completa de informações sobre determinados momentos da vida do professor focalizado deixa lacunas que podem incomodar o pesquisador mais metucioso. Como boa parte das trajetórias de Joaquim Silva não foi registrada em documentos, analiso os silêncios através de inferências.

A formação do jovem maçom republicano

Durante a pesquisa desenvolvida para a produção deste trabalho, não foram encontrados registros sobre a educação formal de Joaquim Silva até a realização do curso na Escola Complementar de São Paulo. Indícios de uma educação familiar foram apresentados pelo padre Luis Castanho de Almeida, em um texto produzido em 1964 para homenagear “um dos mais notáveis sorocabanos vivos” (ALMEIDA, 2007, p. 177). Nesse texto, Almeida afirmava que o Joaquim Silva teria aprendido a escrever com o próprio pai, enquanto crescia entre os livros e os tipos (ALMEIDA, 2007, p. 177). Essa informação pode ser levada em consideração porque o padre Almeida explicita em seu texto certa proximidade com Joaquim Silva, com o qual teria conversado e trocado cartas em diferentes oportunidades. Assim, o texto do padre Almeida, que aborda algumas peculiaridades da vida do professor, apresenta informações que podem ter sido passadas pelo próprio Joaquim Silva.

Segundo José Aleixo Irmão (1994, p. 191), Joaquim Silva foi aluno de Arthur Gomes, professor maçom que atuou em Sorocaba em vários estabelecimentos de ensino. Sem indicar o nome de uma escola específica, o professor Arthur Gomes pode ter orientado os estudos do menino Joaquim fora de uma instituição. O mestre que teria acompanhado os estudos de Joaquim Silva na infância e adolescência integrava a loja maçônica *Perseverança III* na década de 1890, ao lado de João José da Silva (ALEIXO IRMÃO, 1994).

Vivendo os desdobramentos da expansão urbana de Sorocaba ladeado por maçons, o jovem Joaquim dialogou intensamente com os projetos defendidos por seus pares. Em meio aos embates políticos que envolveram diferentes grupos da cidade, o filho primogênito de João José da Silva formou-se defendendo as visões republicanas, liberais, positivistas, românticas e maçônicas. Como já mencionado, o jovem Joaquim era um colaborador assíduo do jornal criado pelo pai em 1892 e, muito provavelmente, exerceu várias funções dentro da tipografia do pai desde sua montagem.

Além de seguir os projetos socioculturais defendidos pelo grupo que o pai integrava, o jovem Joaquim aprendeu a “arte tipográfica” ensinada pelo experiente profissional. Ainda na adolescência, Joaquim Silva redigiu com João de Almeida o jornal *O Republicano*, em 1895⁷⁴. Seu irmão mais novo, Raul Silva, também fez incursões nas oficinas tipográficas, redigindo várias publicações efêmeras: *A Aurora*, em 1896, *A Paz* e *O Mosquito*, ambos jornais que circularam em 1898⁷⁵. As atividades desenvolvidas pelo pai e irmão mais velho devem ter estimulado Raul Silva a publicar seus textos mirins⁷⁶.

O ambiente de trabalho na tipografia da família Silva, marcado por discussões de projetos socioculturais mais amplos, provavelmente atraiu os filhos Joaquim e Raul, envolvendo os jovens na instigante atividade de produção de seus próprios jornais. No caso do filho mais velho, as responsabilidades que muitas vezes incidem sobre o primogênito podem ter impulsionado sua aproximação com a atividade jornalística. Experimentar desde a adolescência os embates políticos travados pelo pai, auxiliar a publicação de textos importantes para as aspirações do grupo social do qual fazia parte, assumir a condição de jornalista de oposição – nos anos iniciais de suas atividades na imprensa – em um cenário urbano que passava por significativas transformações, enfim, diversos elementos concorreram no processo de sua formação sociocultural para que a cultura urbana letrada recebesse uma importante carga valorativa.

⁷⁴ Imprensa Sorocabana (1842-1913). In: **Almanach Ilustrado de Sorocaba para 1914**. Sorocaba, SP: Typographia Werneck, 1914, p. 170-171.

⁷⁵ Idem, p. 171.

⁷⁶ Renato Sêneca de Sá Fleury aborda as publicações de Raul Silva como produções mirins. Cf. **Almanaque de Sorocaba do ano santo de 1950**, op. cit., p. 38.

Próximo dos livros vendidos na casa comercial da família, Joaquim Silva pode ler em primeira mão publicações que chegavam à cidade. Estimulado a estudar diferentes línguas, ampliou suas leituras contando com a biblioteca do Gabinete de Leitura Sorocabano, instituição laica comandada por maçons da loja *Perseverança III* e maior acervo “público” da cidade naquele momento⁷⁷.

O exemplo paterno e os diálogos com outros maçons devem ter instigado Joaquim Silva a participar das discussões políticas e a defender os ideais republicanos de seu grupo através da imprensa. Sua formação sociocultural está evidenciada nos textos publicados no jornal *O 15 de Novembro*. Entre seus colaboradores era comum a adoção de pseudônimos em textos mais críticos. Também eram publicados textos sem autoria definida, apresentados como editoriais do jornal. Acompanhando essas práticas, Joaquim Silva efetivamente assina poucos textos, mas sua participação era fundamental na produção do referido periódico⁷⁸.

A defesa do regime republicano pelos colaboradores do jornal *O 15 de Novembro* procurou construir a imagem de um órgão de imprensa liberal progressista, que não poupava críticas ao passado monárquico e aos seus saudosistas partidários. Valorizando os sujeitos que participavam da difusão do ideário moderno, civilizatório, via republicanismo, os colaboradores do referido jornal apresentavam-se como homens de seu tempo, refletindo sobre as questões do presente e construindo o Brasil do futuro, numa perspectiva acentuadamente iluminista.

A notícia do falecimento do Marechal Floriano Peixoto é um exemplo significativo do tom adotado pelo jornal *O 15 de Novembro*. Estabelecendo relações entre figuras de expressão nacional e políticos locais que viveram na época imperial, o texto trabalha distintas concepções liberais para defender o regime republicano e toda a nação dos “exploradores” estrangeiros. Exaltando a participação do “povo” e da imprensa patriótica, o discurso escrito aproxima personagens da história brasileira aos distintos sorocabanos que apoiavam as causas liberais da República.

⁷⁷ Pensando na questão do espaço público e as relações entre o público e o privado na modernidade, dialogo com Richard Sennett e Hannah Arendt, mais especificamente com os seguintes trabalhos: ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987; _____. **Da revolução**. São Paulo: Ática, 1988; SENNETT, Richard. **O declínio do homem público: as tiranias da intimidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

⁷⁸ Como mencionado no capítulo 1, Joaquim Silva era “a alma” do jornal *O 15 de Novembro*. ALMEIDA, Luiz Castanho de, op. cit., p. 178.

É exacto, elle morreu!

A Mocidade Republica que venera nelle o patriota, o Grande Brasileiro, sem igual na historia, o soldado glorioso, o Immortal Consolidador da Fôrma Republicana no Brazil, o Brasileiro sem Par, o Puro Brasileiro, o vulto da Nacionalidade Brasileira, emfim, Idolo dessa Mocidade que estuda nas escolas, que trabalha nas officinas e no commercio e que morreu em Nytheroy, voluntarios da Patria e da Republica, Tiradentes, Benjamim Constant, 23 de Novembro, etc., ou no Paraná, Frei Caneca, Silva Telles, 111 da guarda nacional de São Paulo, dessa mesma guarda nacional que é a representação do espirito civico do povo, que é o mesmo povo, armado, nos momentos criticos da Patria e da qual o estrangeiro, que nos explora e nos deprime, zomba, da guarda nacional que, no Rio de Janeiro, deu a Floriano batalhões invictos.

Dou pezames tambem á familia do Marechal Floriano, roubado pela morte e finalmente pela impiedosa morte aos seus carinhos, mas o povo não desampará seus filhos, que elle, o Grande Marechal de Ferro, não teve tempo de educar – (e na hora da morte era este o seu maior cuidado...); dou pezames aos patrioticos jornaes, “Nacional e Paiz”, os dois valentes campeões da democracia e do patriotismo; ao “15 de Novembro” de Sorocaba, que ama a Republica e que defende, continuando dignamente as tradições do extinto “Diario” do capm. Manuel Januario de Vasconcellos; ao Gremio dos Atiradores Sorocabanos, que foi a primeira corporação do Estado que se offereceu ao Dr. Bernardino rompeu a revolução no Sul; finalmente, ao povo sorocabano, á guarda nacional de Sorocaba, dessa gloriosa terra, onde Feijó defendeu a Liberdade, em 42, no “Paulista”, dessa terra onde o verbo de Gabriel Rodrigues e a penna de Feijó fizeram acclamar, na sessão da Camara Municipal de 17 de Maio de 42, ao Brigadeiro Raphael Tobias de Aguiar como presidente paulista, liberal, contra o intruso e retrogrado Marquez de Monte Alegre (...) ⁷⁹

Segundo o jornal, a morte do vulto da nacionalidade brasileira, o Marechal Floriano Peixoto, seria motivo para unir os verdadeiros democratas e patriotas na defesa da liberdade. Estudantes, trabalhadores, militares, o povo em geral é conclamado a não desamparar os filhos que Floriano não conseguiu educar. Implicitamente, a República também deveria ser amparada pelo povo, pois o grande marechal não poderia mais defendê-la.

A interessante relação estabelecida pelo texto entre guarda nacional, políticos do império, personagens históricos e povo procura articular sujeitos e projetos distintos em torno de uma dada e homogênea visão liberal que as elites republicanas tentavam construir no período. Essa inclusão de sujeitos era um recurso discursivo que buscava aproximar os ideais republicanos

⁷⁹ *O 15 de Novembro*, Sorocaba, 21/07/1895.

das aspirações coletivas. A imprensa, os militares, os vultos liberais históricos, enfim, os “verdadeiros patriotas” tinham que defender a nação representada pelo Estado republicano.

A construção da imagem de consolidador da República, papel atribuído ao Marechal Floriano Peixoto, é um processo que contou com o apoio do jornal *O 15 de Novembro* em Sorocaba. As ações governamentais de Floriano Peixoto agradaram as elites urbanas da cidade, interessadas na diversificação econômica, na ampliação do comércio interno e na industrialização. A referência aos exploradores estrangeiros deve ter relação com a concorrência dos produtos industriais importados pelo Brasil, principalmente no setor têxtil. Fábricas de tecido consideradas de grande porte foram abertas na cidade durante a década de 1890, investimentos saudados efusivamente pela imprensa local (SILVA, 2000: 83-94).

Entretanto, os discursos florianistas não deixaram de abordar a participação de outros sujeitos na construção do regime republicano. As contribuições de militares e intelectuais foram valorizadas diversas vezes pelo jornal fundado por João José da Silva. O texto intitulado “A espada e o livro da República” exalta os papéis exercidos por dois homens considerados fundamentais para a consolidação dos projetos republicanos no Brasil.

Ao “Republicano”

Costumam, muitas vezes, entrelaçar o livro e a espada, a penna e a espada, o livro, a penna, representando a intelligencia, a espada, o gladio, representando o valor.

Pois bem; a Republica tem o seu gladio e tem a sua penna, o seu livro, o seu gladio, a sua espada é o marechal Floriano Peixoto, o seu livro, a sua penna é o senador Saldanha Marinho.

Floriano Peixoto, com seu gladio, com sua espada, é o heróe legendario da Republica; Saldanha Marinho, com sua penna, com seu livro, (o manifesto de 3 de Dezembro, A monarchia ou a politica do rei, reeditado em 85, e os Discursos parlamentares, pronunciados em 79, na Camara dos Deputados Geraes da monarchia), Saldanha Marinho, com sua penna, com seu livro, com sua palavra, fallada ou escripta é o apostolo, o *pontifice magno do culto democratico*, como diz Lopes Trovão, seu sucessor no Senado Federal.

Floriano Peixoto, com seu gladio, com sua espada, consolida a Republica; Saldanha Marinho com sua penna, com seu livro, com sua palavra, fallada ou escripta, prega prestígia e impõe a Republica.

(...) Ambos, benemeritós da Patria e da Republica.

Ambos padeceram e morreram pela Patria e pela Republica. Um “constitue a maior dedicação á Patria e á Republica.” “A mortalha que talharam para Republica, vestiu-a o outro.”

Na entrada do Pantheon da Republica, uma è a *penna*, outro é a *espada*⁸⁰.

Segundo a visão do jornal, Floriano Peixoto e Saldanha Marinho são exemplos de homens que defenderam a liberdade democrática em nosso território. Atuando de forma diferente, mas não menos importante, os dois “valorosos” homens, segundo tal periódico, venceram a ultrapassada monarquia com sua força, tenacidade e inteligência. A ambos os brasileiros deveriam devotar homenagens, pois suas obras traziam frutos para toda a nação.

Dialogando com os sujeitos que produziram inúmeros textos como os analisados acima, Joaquim Silva participou da defesa dos ideais republicanos no jornal do pai. Nos textos assinados pelo jovem e vibrante liberal, um tom combativo era apresentado aos leitores do periódico. Neste vêm à tona críticas severas à monarquia, à dinastia dos Bragança:

Viva a Republica!

Enluta ainda os nossos corações de republicanos a morte do bravo ministro da guerra; ainda esta velado de crepe o pavilhão nacional pelo miseravel assassinato que roubou á Republica um dos seus mais dedicados soldados.

É mister, porém, que esqueçamos alguns instantes, o infame e execrando crime que victiminou Machado Bittencourt; é necessario que corramos uma cortina sobre o abominavel attentado contra o primeiro magistrado da nação, para commemorarmos com toda a effusão de noss'alma, para festejarmos com todo o entusiasmo dos nossos corações de republicanos, a inolvidavel e gloriosa data da realização dos grandiosos ensinamentos do Tiradentes – a data immorredoura da proclamação da republica.

Sim, commemoremos com o maior gaudio esse glorioso feito que baniu para sempre do solo sagrado de nossa patria essa ignominiosa instituição que se chamava a monarchia; solemnisemos entusiasticamente o glorioso dia que fez baquear o throno da corrupta dynastia dos braganças, e raiar nos serros altivos de nosso Brazil, o sublime ideal que concretisa todas aspirações de um povo amigo da Liberdade.

Saudemos com entusiasmo o glorioso 15 de Novembro, porque podemos ter certeza de que a Republica jamais baqueará na nossa Patria; a revolta de 6 de Setembro, e a guerra de Canudos, vieram provar que a Republica é inabalavel, que os ensinamentos de Floriano acham-se gravados no coração dos patriotas e que a Republica jamais será vencida!

⁸⁰ *O 15 de Novembro*, Sorocaba, 08/08/1895.

Commemoremos a Republica e brademos aos tartufos monarchistas que ainda pensam em restauração;
Certificai-vos, ó inimigos da Republica, inimigos da liberdade, que, enquanto existir essa mocidade patriota a quem Floriano ensinou a amar a Republica, a monarchia não será uma realidade.
O pavilhão da republica, não se curvará jamais; e, si tombar um dia, guardará em suas dobras o cadaver do ultimo bravo dessa legião de bravos que constituem o exercito brasileiro!
Viva a Republica!
15-11-97
Joaquim Silva⁸¹

O florianismo expressado pelo jornal é indiscutível, ainda mais patente no texto escrito pelo então estudante da Escola Complementar de São Paulo. Fazendo referência ao atentado contra o presidente Prudente de Moraes, ocorrido no dia 05 de novembro de 1897 durante a cerimônia de recepção aos veteranos da campanha de Canudos, Joaquim Silva repudia a ação isolada do soldado Marcellino Bispo de Miranda, que acabou vitimando o ministro da Guerra, o Marechal Carlos Machado Bittencourt (CARONE, 1977, p. 178-183).

Diante do episódio, o jovem jornalista desferiu críticas aos defensores da monarquia, que ainda pensavam em restauração, acenando com uma retaliação belicosa aos que conspirassem contra a ordem republicana. A espada da República era invocada pela pena da imprensa sorocabana. Exercendo o papel de intelectual, Joaquim Silva era um guardião moral dos ideais liberais, como fundamentos do novo regime republicano.

Entre os diversos temas abordados pelo jornal *O 15 de Novembro*, a instrução pública merece grande atenção em muitas edições do órgão republicano. Na fase em que o grupo dos republicanos históricos de Sorocaba esteve na oposição, a precariedade da educação escolar na cidade era um meio para ampliar os ataques ao grupo situacionista liderado por Ferreira Braga. Os projetos educacionais escolares dos opositores eram difundidos pelo jornal de João José da Silva como “a fonte principal” da prosperidade local e nacional.

⁸¹ *O 15 de Novembro*, Sorocaba, 15/11/1897.

Instrução Publica

Temos necessidade de explicar ao publico, que nos lê, a razão de havermos com tanto açodamente encetado a discussão sobre o estado actual da Instrucção Publica nesta cidade.

Outro não seria o nosso procedimento, vendo a inercia e o indifferentissimo assoberbarem estas instituições de ensino publico, bem dignas de melhor sorte.

Nós consideramos as escolas como fonte principal de riqueza e de prosperidade em nosso municipio.

É tempo, portanto, de extinguir as desgraçadas anomalias que vêm sorrateiramente se impondo como torpor do progresso e do engrandecimento do futuro de nossa patria!

Ha cinco annos que estamos com o regimen desejado; ha cinco annos que sabemos o que è ser livre em uma patria livre, tínhamos precisão de estender as nossas vistas para a casa onde se “fabricam espiritos” para a escola!

Tínhamos precisão de bater as escolas actuaes, porque representam o legado da monarchia.

Essas casas onde se aggrupam as creanças sorocabanas; essas casas que a convenção popular denominou atropelladamente *escolas publicas*, sem offensa dos illustres professores não tememos em dizer – “Ellas não são dignas desse nome”.

É bastante vêr, nas escolas publicas a herança monarchica e o regimen desastrado que seguem todas, por força de circumstancia.

Algumas das escolas actuaes, digamos de passagem, tem com a reforma, reformada, das leis do ensino publico; tem com a nova orientação á máo grado dos mestres, desanimado e mesmo retrogradado.

Seguem todas pela sua má organização o regimen carunchoso dos conselhos municipaes.

(...) Foi por isso, para acudir em quanto é tempo, que nós de viseira erguida demos e daremos um brado em favor da Instrucção Publica.

Munícipe.⁸²

O texto publicado em 1895 critica o estado das escolas sorocabanas. Reivindicando reformas efetivas no ensino público local, o “munícipe” alerta que a manutenção da estrutura escolar herdada do período monárquico era inadequada para o progresso da cidade. Poupano os professores das críticas, o texto ressalta que os responsáveis pela manutenção do regime de ensino da monarquia não contribuíam para o avanço da sociedade local e do Brasil. É interessante perceber que através da crítica ao estado da instrução pública na cidade, o texto implicitamente associa as condições de ensino aos administradores, sujeitos considerados pelos opositores como os remanescentes políticos do deposto regime monárquico.

⁸² O 15 de Novembro, Sorocaba, 10/07/1895.

Aproveitando a oportunidade de reafirmar o compromisso de defesa da educação pública, o jornal tece mais críticas ao grupo que controlava os poderes locais onze dias depois de discordar da organização das escolas sorocabanas.

Instrução Publica

Demonstramos que ainda nos faltam as bases necessarias para a reorganisação do ensino, nas escolas publicas; vamos, neste artigo, mostrar que as escolas actuaes não correspondem a espectativa da nossa epocha.

A epocha actual é em sua inteireza reformadora. É por isso que em toda a parte, em todos os recantos os mais remotos de nosso Estado, vimos o clamor forte e possante, levantar as cinzas do passado para pedir em nome do futuro, uma casa de educação para seus filhos.

Essa casa de educação e instrucção é a escola.

Pois bem, as casas que a nova orientação de ensino exige, são mais alguma cousa do que estas que andam divulgadas por esta cidade, que nem ao menos servem de provisórias.

Sim, por mais habilitação que tenha o professor; por mais actividade e pratica no ensino, elle se tornará nullo, porque nullos serão os seus esforços.

Faltam os meios, é impossivel chegar aos fins.

Às escolas publicas desta cidade, por maior asseio que tenham, falta hygiene; a luz não penetra de accordo com dados estatuidos pelos grandes mestres; a capacidade de cada sala não permite haver renovação de ar e a ventilação é morosa.

Penetremos no interior da sala.

Ahi encontramos uma mobilia escolar que causa pena: em geral ella é composta de bancos antigos que ao pezo dos alumnos, uns quebram-se e noutros é notorio o máo assento.

O inconveniente das escolas mal mobiliadas está em estragar a espinha dorsal das creanças, em das ná direcção ao corpo e em prejudicar o plano de ensino que o mestre leva em mente.

(...) A escola é a guarida santa onde vai se reflectir a grandeza da imagem de nossa patria. E ahi onde a creança de hoje, o cidadão de amanhã vai beber os principios basicos para exercer com direito e dignidade as suas funcções, as suas acções na gerencia dos publicos negocios nesta grande patria, que para honra e gloria nossa chama-se Republica Brasileira.

Municipe.⁸³

Preservando mais uma vez a figura do professor, o jornal apresenta as condições materiais incompatíveis das escolas locais para o desenvolvimento da educação infantil. As reivindicações por espaços higienizados e mobílias adequadas à compleição física dos alunos são

⁸³ *O 15 de Novembro*, Sorocaba, 21/07/1895.

apresentados como motivos para a desqualificação dos administradores públicos do período. Neste texto, igualmente, fica explícita a imagem romântica liberal da escola como a “guarida santa” que vai fazer da “creança de hoje” o “cidadão de amanhã”. No que se refere especificamente à visão de cidadania trabalhada pelo articulista nesta página da imprensa local, destaca-se a articulação entre a concepção de cidadania e a “gerencia dos publicos negocios”. Resta-nos perguntar que concepção de cidadania era colocada em ação nestas instituições escolares públicas de Sorocaba, neste momento histórico. Prevalecia a relação entre cidadania e dimensão pública? Até que ponto pode-se falar em dimensão efetivamente pública, plural, relacional, no âmbito das escolas ou cidades modernas deste período?

As críticas do jornal oposicionista não deixaram de ser realizadas mesmo após a abertura do 1º Grupo Escolar da cidade, no final de 1895. Devido à carência de vagas, as reivindicações são por investimentos em uma nova escola pública.

Novo Grupo

Ha tempos sob epigraphe, publicamos um artigo, fazendo sentir aos poderes publicos da necessidade palpitante de constituir-mos mais um instituto de ensino publico, nesta cidade.

A iniciativa, que encontrou franco e poderoso apoio da parte de nossos bons e leaes cidadãos, não poude ser levado avante por falta de recurso tanto pecuniario como de edificios que se prestem a adaptar-se para installação de escholas.

Todos sabem, da grande e imensa concurrencia que teve ainda este anno, o actual grupo escholar Antonio Padilha; – todos sabem que os pedidos de logares multiplicam-se dia a dia, e pondo de lado a boa vontade do director e os ardentes dezejios do inspector litterario, não tem podido e nem poderão no edificio em que funcionam as escholas receber mais alumnos.

E se o fizessem, prejudicariam não só a disciplina, que é a base essencial de uma casa de instrucção e educação como tambem, infligiram os principios elementares da organisação e hygiene escholares.

Assim é que vemos os dois funcionarios, que primam em attender os justos pedidos dos paes que se interessam acima de tudo pela elustração de seus filhos, arcados com a enorme difficuldade, de não poderem satisfazer as exigencias do publico.

Estão matriculados nas escholas do actual Grupo Escholar, 420 alumnos e ha como noticiamos pedidos para 212. Alem destes existem pedidos que são feitos á algumas pessoas intimas, que sabedoras da não possibilidade de obter matricula nem vão intender-se com o director do Grupo.

(...) E é de justiça, que o governo do Estado auxilie, com os recursos que tiver em mãos, para o que é uma das iniciativas que oferecem os applausos incondicionaes a nossa população.

(...) As despesas com instrução publica pesam de algum modo nas arcas do thesouro, porém ella é necessaria; ella é proficua.

Quanto maior forem a instrução e a educação tanto mais facil será de dirigir o povo no caminho do progresso e das liberdades que affectam o seu interesse e a sua dignidade.

Assim, pensando, desejamos que todos cumpram esse dever sagrado que só pode trazer proventos á grandesa da Nação Brasileira.⁸⁴

O tema educação escolar é tratado como o “dever sagrado”, fundamental para “dirigir” – note-se bem – “o povo no caminho do progresso e das liberdades que affectam o seu interesse e a sua dignidade”. Vem à tona, nesta produção textual, mais uma vez a visão medicalizada da educação escolar, bem como a valorização da disciplina como lógica organizadora desta produção “dirigida” da cultura escolar. Por isso, a necessidade dos investimentos no setor era vista como proficua. A crítica aos administradores que não levavam em conta a demanda pela instrução pública na cidade ficava bem clara ao apontar o número de interessados na abertura de mais vagas e pontuar tanto a falta do recurso pecuniário como a de edificios adequados para a abertura de novas escolas. Ao mesmo tempo o articulista deste jornal, com tais argumentações, escancara tanto o caráter excludente das escolas sorocabanas, já nos primeiros anos de escolaridade, bem como a valorização sociocultural mais amplamente instalada, desta mesma instituição.

As constantes denúncias e reivindicações do jornal desaparecem quando o grupo dos republicanos históricos passou para a situação. Críticas explícitas ou implícitas contra os administradores locais deixaram de ser publicadas; reivindicações por melhorias nas escolas locais foram mantidas, mas um novo responsável pelas condições de ensino da cidade foi encontrado: o governo do estado de São Paulo.

Instrução Publica

(...) A deficiencia no ensino publico, que ainda não pôde ser vencida, dá em resultado, que em certos logares, onde existem escolas publicas, a sua frequencia é diminuta por motivo da negação dos paes de familia relativamente á instrução de seus filho; e em outros as escolas são falhas dos recursos necessarios para poderem ser attendidas as necessidades da população. Em a nossa cidade, por

⁸⁴ *O 15 de Novembro, Sorocaba, 07/02/1897.*

exemplo, onde, ha bem pouco tempo, se procedeu ao recenseamento da população escolar e pelo qual ficou bem patente a necessidade do augmento dos estabelecimentos publicos de instrucção, existe um grupo escolar que, por falta de um edificio proprio para o seu funcionamento, não pôde comportar o numero de alumnos, que de via, sendo innumerous os pedidos de matricula, que deixam de ser attendido, havendo pois muitas reclamações e protestos injustificaveis por parte da população, e que visam as pessoas do director e professores d'aquelle estabelecimento d'ensino, quando, é facto, a elles preside a melhor boa vontade e empenho em satisfazer os pedidos do publico.

Muito tem feito o governo do Estado de S. Paulo em nosso beneficio e pelo que de muito lhe é devedora a população de Sorocaba; porém attentas as difficuldades que surgem para o progresso d'esta cidade, pelo lado instructivo; attendendo a que centenas de creanças deixam de receber a educação de que tanto carecem para bem servir o torrão que lhes serviu de berço; na estacada da imprensa, tendo acarretado sobre nós as pesadas responsabilidades de orgam de uma população, não podemos ficar silenciosos perante um facto de tal natureza; não devemos deixar de levantar o nosso brado de appello, em nome do povo sorocabaro, para o governo do nosso Estado, solicitando as suas vistas para a instrucção em Sorocaba, chamando a sua atenção para o facto que acima registramos, e em face do qual se torna saliente e urgentissima a necessidade de um edificio apropriado onde possa funcionar o grupo escolar "Antonio Padilha" dirigimos um tal appello ao governo do nosso Estado, certos de que vamos ser attendidos, a avaliar pela solitudine sempre patenteada pelo mesmo governo em negocios attinentes a instrucção, e pelo que teremos ensejo de nos constituirmos devedores para com elle de mais um beneficio, de mais um relevantissimo serviço prestado em prol do progresso e desenvolvimento d'esta cidade.

O nosso pedido ahi fica. Justissimo como é, e como são todos os pedidos tendentes á instrucção da infancia, o governo do Estado de S. Paulo o tomará na devida consideração e não poupará, cremos, esforços para que elle seja attendido.⁸⁵

Na condição de órgão situacionista, os textos do jornal *O 15 de Novembro* transferem para o governo do estado a responsabilidade das condições da instrução pública local. A falta de recursos para a instalação adequada do único grupo escolar da cidade é, segundo o texto acima, o problema que seria resolvido apenas pelos recursos do tesouro estadual. De forma polida, o autor do texto ressalta as dívidas que a população sorocabana teria com a administração do estado, mas não deixa de expor a antiga reivindicação por espaços mais adequados aos alunos do Grupo Escolar Antonio Padilha. Sem apresentar opiniões contundentes, pelo contrário, harmonizando as relações entre governo do estado e a população da cidade, o texto reafirma a antiga reivindicação de setores sociais dominantes da cidade, diretamente articulados às elites estaduais. Por falta de vontade e/ou pela desarticulação política, a construção de um novo edificio

⁸⁵ *O 15 de Novembro*, Sorocaba, 16/02/1902.

para o grupo escolar sorocabano foi atendida anos depois pelo governo estadual, sendo inaugurada a obra apenas em 1910.

O que torna interessante a mudança do tom do jornal *O 15 de Novembro* em relação à abordagem dos problemas na instrução pública em Sorocaba é a observação nesse momento da condição situacionista desse órgão de imprensa, provavelmente dirigido por Joaquim Silva. Lembrando assuntos abordados no capítulo 1, o jovem professor começou a atuar no Grupo Escolar Antonio Padilha em 1899, momento em que os colaboradores do referido jornal apoiavam a administração municipal. Em 1900, João José da Silva assumiu o cargo de 2º tabelião na cidade, transferindo legalmente os negócios da família para sua esposa. Venerável de sua loja maçônica e tabelião, João José da Silva provavelmente passou para seu filho mais velho a maior parte das atribuições editoriais do jornal situacionista mantido pela família. Como integrante da maçonaria desde 1897, Joaquim Silva acumulava diversos papéis sociais na virada do século XIX para o XX, condição que o destacava entre os moradores da cidade. O jovem republicano combativo que escreveu textos ameaçadores aos “traidores da nação” passou a mediar tensões entre a sociedade local e as autoridades constituídas, participando ativamente da guerra de símbolos (tratada na análise das fontes) situada neste universo local.

Novas perspectivas socioculturais: da maçonaria ao catolicismo

Após completar o curso na Escola Complementar de São Paulo no ano de 1898, como já mencionado, o professor Joaquim Silva iniciou suas atividades no magistério logo no ano seguinte de sua formatura, em duas escolas sorocabanas: primeiro na escola noturna organizada pela loja maçônica da qual fazia parte e, logo depois, no Grupo Escolar Antonio Padilha.

Participando dos projetos de “instrução do povo” mantidos pela loja *Perseverança III* por vários anos, Joaquim Silva colocava em ação os discursos educacionais tantas vezes reproduzidos pelo jornal *O 15 de Novembro*. As opiniões do periódico reafirmavam a posição de João José da Silva nas reuniões da *Perseverança III*, um dos maçons mais empenhados na

manutenção da escola noturna entre 1896 e 1897 (ALEIXO IRMÃO, 1994, p. 123-131). Inspirado pelo pai, o jovem professor assumiu as aulas da escola noturna logo no primeiro mês de 1899⁸⁶.

Outro projeto na área educacional implementado pela referida loja foi a reabertura do antigo Liceu Municipal, mantido pela Câmara Municipal entre 1887 e 1892 (MENON, 2000, p. 205-219). Tendo à frente da administração da loja o venerável João José da Silva, integrantes da *Perseverança III* se propuseram a prestar serviços gratuitamente na escola secundária que recebeu o nome de Lyceu Sorocabano. Inaugurada em julho de 1901, a instituição oferecia ensino gratuito. O corpo docente era composto basicamente por maçons, mas a falta de recursos provocou uma série de problemas para o desenvolvimento das atividades escolares (MENON, 2000, p. 274-277). Procurando articular apoio social para o projeto de ensino da *Perseverança III*, o jornal *O 15 de Novembro* publica um texto reivindicando uma ação do governo do estado para que os bons serviços prestados pela instituição sorocabana fossem oficializados.

Lyceu Sorocabano

A congregação do Lyceu Sorocabano, em sua reunião realizada na segunda feira ultima, resolveu adoptar para o Lyceu o programma e regulamento das Escolas Complementares do Estado, executando-os com todo o rigor.

Na terça feira effectuaram se os exames de sufficiencia para matricula n'aquelle estabelecimento, apresentando-se trez candidatos.

As differentes cadeiras do primeiro anno do curso ficaram assim distribuidas:

A cadeira de *Portuguez* a cargo do sr. Arthur Gomes; a de *Francez* a cargo do sr. João R. de Carvalho Braga; a de *Historia* a cargo do sr. tenente João Padilha de Camargo; a de *Sciencias Naturaes* a cargo do sr. major Amaro Egydio de Oliveira; a de *Geographia* a cargo do senhor sr. Joaquim Silva; e a de *Arithimetica* a cargo do sr. J. T. Ferreira Junior.

A congregação do Lyceu mandou já imprimir o regulamento e programma das materias do primeiro anno do curso das Escolas Complementares, afim de serem distribuidos pelos alumnos, e está empregando todos os esforços para que o curso Lyceu Sorocabano seja reconhecido pelo governo do Estado, como official.

Hoje começarão a funcionar as aulas com toda a regularidade.

Felicitemos a congregação do Lyceu Sorocabano por uma tão acertada resolução e darmos parabens ao povo de Sorocaba por possuir em seu seio mais um templo de luz, usufruindo assim um melhoramento de que é digno.

⁸⁶ *O 15 de Novembro*, Sorocaba, 12/01/1899.

Do governo do Estado de S. Paulo esperamos, tomará na devida conta os relevantísimos serviços prestados a esta população pelo corpo docente do Lyceu Sorocabano, e corresponderá ás aspirações do mesmo, concendendo o cunho de estabelecimento official de ensino áquelle Lyceu. São estes os nossos votos.⁸⁷

Observa-se que ao valorizar o trabalho da instituição após o primeiro semestre de funcionamento, o articulista procura conquistar a simpatia dos leitores para a causa da escola secundária. O reconhecimento oficial poderia sanar as dificuldades econômicas e garantir a manutenção dos serviços deste “templo de luz” – note-se a utilização desta alegoria, inspirada nos textos positivistas. Por isso, professores, alunos e outros apoiadores da instituição secundária gratuita articularam-se e, através dos jornais da época, manifestaram o desejo de continuidade das atividades escolares.

No final de 1902, mobilizando esforços para o reconhecimento público do Lyceu Sorocabano, o jornal *O 15 de Novembro* publicou na primeira página da edição do dia 3 de dezembro o relato das festas escolares da cidade. Sem fazer distinção entre o único grupo escolar e a escola secundária mantida pela loja maçônica *Perseverança III*, o texto procurou equiparar em importância os dois estabelecimentos, valorizando os trabalhos realizados por professores e alunos durante ano letivo que se encerrava⁸⁸.

As inúmeras tentativas de mobilização em prol do Lyceu Sorocabano não alcançaram a meta desejada. Sem conseguir recursos necessários para a manutenção da escola secundária, a loja maçônica determinou o fim das atividades do Lyceu em fevereiro de 1904 (ALEIXO IRMÃO, 1994, p. 214).

O comprometimento de Joaquim Silva com os projetos da maçonaria parecem ter sofrido um abalo depois de 1904. Talvez pelo encerramento das atividades da escola secundária que ele tanto apoiou, talvez pela aproximação ao catolicismo, o professor acabou deixando a loja maçônica em algum momento dessa década⁸⁹. O afastamento da loja *Perseverança III* pode ser notado através da mudança editorial do jornal *O 15 de Novembro*. Até meados da década de

⁸⁷ *O 15 de Novembro*, Sorocaba, 20/02/1902.

⁸⁸ *O 15 de Novembro*, Sorocaba, 03/12/1902.

⁸⁹ Os Assentamentos da Loja Maçônica *Perseverança III* não indicam a data de saída de Joaquim Silva. Segundo os responsáveis pelos registros da referida loja, as informações sobre os maçons do final do século XIX e início do século XX não são precisas e, em muitos casos, estão incompletas.

1900, palestras maçônicas, artigos positivistas doutrinários e textos críticos a algumas posturas do clero católico eram publicados com frequência. Uma passagem exemplar do periódico maçônico coloca em dúvida as ações, por mais simples que pudessem ser, de integrantes do clero católico.

Desconfiar sempre

Com o surgir do século XX o chefe supremo da Igreja Catholica, receando que o seu prestígio e o da mesma Igreja fossem abalados, em virtude do movimento anticlerical, que por quasi toda a parte se fez sentir, recommendou aos seus delegados e ao seu clero, todo o esforço para combater a propaganda liberal, as doutrinas dos livres pensadores.

Assim têm procedido os bispos, os parochos e o clero em geral, obedecendo ás imposições de Sua Santidade que previu a derrocada do catholicismo.

A propaganda catholica tem-se feito com mais ardor que nunca, já pela realização do congresso catholico, já pela fundação das sociedades de S. Vicente de Paulo, já pelos novos e tão sympathicos cultos para o sexo feminino – o culto do *Sacré Coeur* e o do Coração de Maria – e finalmente por muitos outros meios e elementos de fanatismo, que os ministros catholicos põem em pratica para a realização das suas aspirações ambiciosas.

E ultimamente que chegámos a ver e observar?

Um padre, em S. Paulo, a quem foi conferido o titulo de Monsenhor, vir pela imprensa, conforme já dissemos por estas columnas, combater uma obra santa, uma obra pia, a – Sociedade Amiga dos Pobres e Encarcerados – cujos fins são a pratica da verdadeira, legitima e pura caridade, pratica esta inspirada por idéas alevantadas, suggeridas pelos mais nobres sentimentos de humanidade.

E isto pelo que?

Tão somente porque a – Sociedade Amiga dos Pobres e Encarcerados – destina os seus beneficios e os seus auxilios a todos os necessitados, seja qual for a sua nacionalidade, seja qual for a religião que professem!

E isto ainda pelo que?

Porque, entre os fundadores e iniciadores d'aquella benemerita instituição, ha um que não professa a religião que póde vir pôr um dique á supremacia e á influencia do catholicismo.

Pois bem; depois de tal farçada ridicula que depões bem contra o seu auctor e, quando os ministros catholicos, das tribunas sagradas fulminam o anathema contra todas as outras religiões, condemnando-as, como falsas, acaba de dar-se n'esta cidade um facto que bem merece as nossas attenções, obrigando-nos a ficar de sobreaviso para o futuro.

Os reverendos agostinianos, residentes n'esta cidade, fora, ha dias, cumprimentar o nosso digno intendente municipal, entretendo com o mesmo agradável e prolongada palestra.

Á primeira vista o caso nos parece naturalissimo, mas, estudando-o detida e parcialmente, conhecendo nós, como conhecemos o nosso intendente municipal, que, elle nos desculpe a franqueza, deve estar excommungado pela Igreja Catholica, não podemos comprehender a amabilidade que os reverendos

philippinos tiveram para com o referido edil, visitando-o, cumprimentando-o e proporcionando-lhe amavel prosa!

Extraordinario, realmente!

O bom senso manda que suspeitemos de tal visita, a qual, a nosso ver é precursora de qualquer plano jesuitico, estudado nas doutrinas de Loyola.

Mas que contraste entre o celebre Mr. Passalacqua e os reverendos agostiniano! estes parecem mais tolerantes que aquelle!

Seja como for, estaremos de atalaia com os reverendos philippinos cuja visita ao sr. intendente municipal com certeza leva agua no bico!

O facto ahi dica exharado e, sem mais commentarios, deixamol-o ao criterio dos nossos leitores.⁹⁰

Segundo o texto, o fanatismo católico potencializava a intolerância por parte de seus seguidores. Na visão do autor, a derrocada da instituição religiosa prevista pelo papa estava ampliando as ações da Igreja Católica contra os liberais. Colocando em xeque uma simples visita realizada pelos agostinianos ao intendente municipal maçom de Sorocaba – apresentado como um excomungado pela Igreja por sua participação na sociedade secreta – o autor não acredita nos bons propósitos dos gentis católicos. Para registrar tal desconfiança faz uso, inclusive, de uma alegoria que expressa experiências localizadas tradicionalmente muito mais no mundo rural. Ou seja: “os reverendos philippinos cuja visita ao sr. intendente municipal com certeza **leva agua no bico!**”

As críticas atingiam várias ordens do clero, mas os jesuítas são apontados como eficientes articuladores de planos persuasivos. As duras palavras contra os jesuítas não eram uma novidade no jornal. Edições anteriores e posteriores repetiam as críticas, sempre apontando para ações incoerentes desses integrantes do clero. Um caso ocorrido na cidade de Itapetininga serviu de pretexto para uma nova saraivada de acusações aos “ardilosos exploradores do povo”.

Nós amaldiçoados!

Emquanto ao sacerdocio catholico a sua religião servir, como está servindo e servirá futuramente, de elemento explorativo para d'elle auferir os meios de subsistencia e ainda grande e colosaes fortunas, como, dia a dia, estamos observando, teremos sempre occasião de registrar abusos, actos reprovaveis e abominaveis, que repugnam á consciencia humana quando praticados por homens rudes e selvagens, multiplicando-se a sua gravidade, quando praticados

⁹⁰ O 15 de Novembro, Sorocaba, 23/01/1902.

ainda por ministros de uma religião que se diz consentanea com as leis do progresso e da civilização, de uma religião que é apresentada como a verdadeira e unica religião da humanidade, mas que apenas é um poderoso os instintos gananciosos e escravizadores da maior parte dos ministros catholicos.

Em nosso numero passado nos referimos aos ultimos successos de Itapetiniga por ocasião das predicas anti-liberais e mesmo anti-humanos de dois jesuitas philippinos que alli haviam chegado, e referimo-nos ainda ás *monumentaes* peças oratorias produzidas na tribuna sagrada da nossa Igreja Matriz pelo jesuita Tadei, e pelas quaes transparece um odio terrivel a tudo o que é livre, a tudo o que é nobre, a tudo o que é humano!

Frisamos já como o jesuita Tadei se referiu á imprensa livre, cognominando-a de “jornalecos”; omittimos, porém, a adjectivação nojenta empregada pelo talentoso orador, reservando-nos para a apresentar hoje aos nosso leitores.

Aconselhando o jesuita Tadei ao seu auditorio que não lesse o jornal que combate o catholicismo, (referiu-se com certeza a nós, porem maliciosamente affirmou que combatemos o catholicismo, quando nós combatemos apenas os abusos praticados pelos ministros catholicos á sombra da sua religião e os contrasensos da mesma) justificou as suas palavras, dizendo: “porque esse jornaleco é um jornaleco sujo e fedido” ! ...

Que rasgo de eloquencia; que flores de rhetorica tão proprias de um orador sagrado, que propaga uma religião toda de amor, toda de tolerancia, toda de sublimidade!

Os catholicos e não catholicos que apreciem o procedimento do jesuita, recta e imparcialmente, e impossivel será que o não julguem proprio só de um homem da mais baixa ralé e de costumes os mais devassos.

O pseudo orador não ficou, porém, satisfeito ainda com a sua monstruosa adjectivação e continuou, dizendo: “que amaldiçoava todo o pessoal que trabalha para o jornaleco, até á terceira geração”!...

Muito temos que agradecer ao jesuita Tadei, desde as palavras *encomiasticas* com que nos *mimoseou* até á maldição que nos fulminou e que alcança ainda a nossa terceira geração, o que nos não atemorisa e pelo contrario nos dá mais coragem para a lucta.

Por hoje limitamo-nos a apresentar este pedaço da *importante* peça oratoria do jesuita Tadei, sem commentario algum, deixando-o a juizo do publico.⁹¹

Atacando sem meias palavras o sacerdote jesuíta de Itapetininga, o autor acusa a maioria dos ministros católicos de serem apenas sujeitos exploradores e gananciosos. Relacionando presente, passado e futuro em sua análise, o autor não encontra saída para os atos reprováveis e abomináveis praticados pelos integrantes do clero católico. Mesmo tentando amenizar as críticas, ao explicitar que o jornal não é contra o catholicismo, mas que é um veículo que denuncia os abusos praticados pelos seus membros, o tom é de claro enfrentamento. Segundo diversos textos publicados pelo jornal *O 15 de Novembro*, os princípios civilizadores e

⁹¹ *O 15 de Novembro*, Sorocaba, 13/03/1902.

progressistas do liberalismo constituíam antídotos à ganância sem fim da maioria do clero católico.

Em suma, textos como os apresentados acima não faltam no jornal da família Silva. A batalha de percepções entre os colaboradores do periódico e “os católicos fanáticos” foi travada incessantemente até meados da década, quando uma nova linha editorial tomou forma. Gradativamente as posturas críticas foram desaparecendo. O que teria gerado essa mudança? Muitas hipóteses podem ser levantadas: 1) uma aproximação entre as lideranças católicas e maçônicas da cidade seria o motivo para a declaração de uma trégua; 2) o conagraçamento político do PRP em 1906, redefinindo as posições da imprensa local, provocou ajustes nas linhas editoriais dos jornais existentes; 3) a ascensão de administradores públicos articulados aos católicos impulsionou a revisão das posturas críticas; 4) o possível afastamento de Joaquim Silva da loja *Perseverança III* desarticulou as críticas maçônicas dirigidas à Igreja. Se defender uma explicação precisa sobre os fatores que motivaram a nova linha editorial do jornal *O 15 e Novembro* é difícil, vale lembrar que o referido periódico deixou de circular em 1908. A concorrência direta com o jornal *Cruzeiro do Sul* – órgão situacionista a partir de 1906 que também passou a representar os maçons da *Perseverança III* – e as novas práticas religiosas de Joaquim Silva devem ter desestimulado os antigos colaboradores do jornal *O 15 de Novembro*. O professor provavelmente se retirou dos quadros da maçonaria entre os anos de 1906 e 1908.

Mas como um dos principais responsáveis pelo jornal que desferia duras críticas ao catolicismo passou a ser um católico praticante? A “conversão” de Joaquim Silva é ponto interessante de sua vida, mas que também não conta com informações precisas. Baseio-me em dois esboços biográficos para refletir sobre essa mudança de perspectiva religiosa.

A obra *Vultos de Sorocaba*, escrita por Zulmiro de Campos⁹², enaltecia em tom romântico alguns dos homens mais importantes da cidade no período em que foi publicada. Destacado entre esses vultos sorocabanos, Joaquim Silva foi apontado como uma honra do professorado paulista e brasileiro. Reservando seis páginas para discorrer sobre as qualidades de Joaquim Silva, o autor preferiu preencher cinco páginas com citações da Roma antiga e da Idade Média para depois relacionar o homenageado à tão “sublime cultura” desenvolvida desde a

⁹² CAMPOS, Zulmiro de. **Vultos de Sorocaba**. São Paulo: Sociedade Editora Olegário Ribeiro, 1921.

antiguidade. Efetivamente as qualidades e realizações de Joaquim Silva foram apresentadas em fragmentos dispersos que caberiam em apenas uma página completa. Sem explicitar dados biográficos mais pontuais, chama a atenção no texto de Zulmiro de Campos o seguinte trecho:

Assim é que Joaquim Silva, o modesto e ilustradíssimo mestre-escola paulista, director do Grupo Visconde de Porto Seguro, no seu já não pequeno tirocinio de magisterio, pensa e segue na sua vida particular as velhas doutrinas da philosophia christã. Assim é que o professor Joaquim Silva, de indifferente catholico que era, depois de acurado estudo, muita leitura e meditação, tornou-se o verdadeiro crente e convicto de que não pode haver felicidade na vida humana sem a moral religiosa. Fortificada a sua alma pelo repasto espiritual dos livros profanos e sagrados, elle vem atravessando a existencia com a couraça triplice de bronze e carvalho (...) (CAMPOS, 1921, p. 86)

É significativo observar a ênfase emprestada por Campos à importância dos estudos, da leitura dos livros da ilustração – ou seja, de fundamentos liberais – também nesta transformação religiosa de Joaquim Silva. Essa versão apresentada por Zulmiro de Campos em seu livro foi ressignificada por outras pessoas da cidade, transformando o episódio em uma “conversão” religiosa.

Um dos traços mais comentados da personalidade de Joaquim Silva é a “conversão” que o afastou do “ateísmo”. O maçom atuante até o início do século XX passou a ser um católico praticante, unindo os conhecimentos filosóficos dos livros profanos à fé cristã revelada pelos livros sagrados.

Outro texto com traços biográficos já mencionado neste trabalho (ALMEIDA, 2007) também aborda a guinada na vida espiritual de Joaquim Silva. Mais informativo que Campos, mas não menos enaltecendo, o padre Almeida explicita certa proximidade com Joaquim Silva ao descrever sua mudança de perspectiva religiosa:

Joaquim Silva foi e ficou amigo de Mons. Miguel Martins até a morte deste em 1917. O monsenhor velho soube apreciar aquela juventude tão digna. (...) O discípulo, desde logo, rompendo com todo o respeito humano, arriscando-se a ser fulero da zombaria de pessoas mal educadas, começou as suas ascensões pelo caminho que o abalizado mestre lhe deparou e já está com sessenta anos de

prática religiosa. Só que Mons. Miguel Martins – pequenino defeito, ou antes, qualidade de todo apóstolo, exagerou um pouco o episódio, chamando-o de conversão (sem dar o nome) no seu livro “O Missionário Brasileiro”. Contou-me e escreveu-me o prof. Joaquim Silva como se passou tudo. Não ele não era um descrente. Todavia é certo que quando um fiel cristão passa de um modo de praticar a sua fé para outro mais perfeito, ou como pioneiro, marcha à frente em condições diversas do meio, trata-se de uma espécie de conversão. (ALMEIDA, 2007, p. 178)

Na versão do padre Almeida, o próprio Joaquim Silva descreveu a aproximação ao catolicismo como um aperfeiçoamento de sua fé. Como nunca havia sido um descrente, a amizade e as orientações do Monsenhor Miguel Martins levaram o maçom a praticar sua fé de modo mais “perfeito”. O referido monsenhor chegou em Sorocaba por volta de 1904, fixando-se definitivamente na cidade. Foi a partir desse momento que a amizade entre o religioso e Joaquim Silva potencializou a mudança da percepção religiosa do professor.

A carreira no magistério público

Voltando a abordar a atuação docente de Joaquim Silva, se o projeto da escola secundária criada pela maçonaria não se concretizou por falta de recursos econômicos e vontade política, o magistério público efetivamente foi o espaço social que conferiu legitimidade e visibilidade ao professor Joaquim Silva. Atuando desde março de 1899 no primeiro grupo escolar da cidade, o recém formado complementarista⁹³ ocupou um lugar privilegiado entre os educadores locais.

Desde a época imperial, os discursos proferidos por liberais republicanos apontavam a educação escolar como um meio fundamental para alavancar a prosperidade da nação. Após a queda da monarquia, as elites republicanas intensificaram a divulgação de projetos reformadores na área do ensino. No caso específico dos paulistas:

⁹³ Sobre as condições de formação dos professores nas Escolas Normais e Escolas Complementares paulistas no início da República, verificar SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização**, 1998, p. 62-75.

A valorização social do professor e o início da profissionalização do magistério primário constituem dois aspectos significativos das transformações educacionais verificadas no final do século XIX, no estado de São Paulo. A importância dada à educação popular nesse período propiciou a constituição de representações sobre a profissão docente nas quais o professor passou a ser responsabilizado pela formação do povo, o elemento reformador da sociedade, o portador de uma nobre missão cívica e patriótica. Era pelo professor que se poderia reformar a escola e levá-la a realizar as grandes finalidades da educação pública (SOUZA, 1998, p. 61).

Os investimentos realizados pelas elites republicanas paulistas na formação e valorização dos professores chegavam tanto à melhoria dos salários quanto à conclamação moral do magistério, ressaltando o caráter de apostolado e sacerdócio dos profissionais da área (SOUZA, 1998, p. 62).

Dessa forma, o cargo de professor em um grupo escolar assumiu amplos significados socioculturais, colocando em evidência os sujeitos que atuavam nas escolas públicas. A projeção social do cargo também era acompanhada de enormes responsabilidades, o que requeria do candidato a professor a confiança do cumprimento de suas atribuições.

A rápida colocação de Joaquim Silva no único grupo escolar sorocabano pode ser entendida como o reconhecimento imediato da capacidade do novo professor. Também é possível imaginar que a carência de professores diplomados no período potencializasse a indicação de recém formados.

Entretanto, naquele momento os grupos escolares eram estruturados de um modo que o elemento controlador da administração atuava internamente: o diretor, com certa notoriedade diante da administração superior, tinha o direito de indicar os professores adjuntos de suas unidades de ensino (SOUTO, 2005, p. 119).

Sem poder afirmar categoricamente quais fatores concorreram para a indicação de Joaquim Silva ao cargo de professor, trabalho com a hipótese de que fazer parte do grupo político situacionista da cidade aproximou o recém formado complementarista das esferas dominantes de poder. Nesse ponto, incluo o diretor do grupo escolar, sujeito que deveria respeitar os projetos coletivos da maçonaria, principalmente da loja *Perseverança III*, na época apoiando a

administração pública da cidade. Grupos políticos dominantes locais e estaduais controlaram a administração dos grupos escolares, situação que deve ser considerada nas análises do período.

É importante ressaltar que a atuação de Joaquim Silva nas escolas sorocabanas ocorreu paralelamente aos trabalhos realizados na tipografia da família. O jornal *O 15 de Novembro*, provavelmente editado pelo jovem maçom, foi órgão de imprensa que sempre esteve ao lado da administração pública na década de 1900. Defendendo os partidários do PRP sorocabano, o jornal prestava importantes serviços ao grupo liberal organizado desde o final do período imperial.

Ampliando os projetos tipográficos da empresa familiar, Joaquim Silva foi um dos organizadores dos almanaques de Sorocaba publicados para os anos de 1903 e 1904 (PINTO JR, 2003, p. 112). Contando com a colaboração de professores, comerciantes, advogados e outros sujeitos que integravam o grupo liberal da cidade, Joaquim Silva utilizou as instalações da *Tipografia 15 de Novembro* para imprimir os referidos almanaques. Em anúncios publicados no jornal *O 15 de Novembro* de março a julho de 1903, o primeiro almanaque publicado pelo grupo era destacado por ser uma nova publicação, composta por “indicações úteis, anedotas, charadas, variada seção literária, notas históricas sobre Sorocaba, finíssimas ilustrações, além da apresentação da parte indicadora no comércio, indústria, serviços e instituições públicas”. Vendido segundo os anúncios apenas na *Livraria 15 de Novembro*, a nova publicação tinha o evidente envolvimento do professor Joaquim Silva nos aspectos econômicos e socioculturais.

Para o ano de 1904, a *Tipografia 15 de Novembro* lançou um novo almanaque que repetia o projeto comercial produzido no ano anterior. Esses produtos tipográficos trabalhavam com percepções e práticas culturais relativas ao avanço da modernidade capitalista. Dialogando com o trabalho da historiadora Maria Carolina Bovério Galzerani⁹⁴, que pesquisou os almanaques da cidade de Campinas produzidos no final do período imperial brasileiro, observo nessas publicações sorocabanas a hierarquização dos saberes, a visão de tempo linear, o privilegiamento da razão científica, a valorização dos grandes políticos e dos intelectuais, o conhecimento

⁹⁴ GALZERANI, Maria Carolina Bovério. **O almanaque, a locomotiva da cidade moderna**: Campinas, décadas de 1870 e 1880. 1998. 341 f. Tese (Doutorado em História). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

convertido em consumo, o apagamento dos conflitos sociais, a concepção de verdade absoluta, entre outras perspectivas difundidas pela modernidade.

Ao observar que os almanaques também valorizavam a cultura letrada, os sujeitos leitores, as visões enciclopédicas do conhecimento, penso que projetos socioculturais mais amplos – diga-se, civilizatórios, modernos, localizados tanto na urbe como no país em geral neste momento histórico – motivaram a produção dos almanaques na cidade. Colocados em evidência, ao menos entre os sujeitos letrados, os colaboradores dos almanaques participaram efetivamente de projetos tipográficos modernos.

Depois dos almanaques de Sorocaba para os anos de 1903 e 1904, a *Tipografia 15 de Novembro* não voltou a publicar esse tipo de produção.

Joaquim Silva manteve o cargo de professor no Grupo Escolar Antonio Padilha até o ano de 1911, quando foi nomeado diretor do grupo escolar de Tatuí⁹⁵, cidade distante 45 quilômetros de Sorocaba. O jornal *Cruzeiro do Sul* noticiou dessa maneira a mudança do novo diretor para a cidade próxima:

Instrução Publica

Acompanhado de seus dignos progenitores, seguiu hontem para Tatuhy, onde foi de mudança afim de assumir o cargo de director do grupo escolar da mesma cidade, o nosso prezado amigo e conterraneo o sr. prof. Joaquim Silva. Para o cargo de adjunto do grupo escolar desta cidade, foi nomeado por decreto de ante-hontem, o nosso conterraneo e amigo sr. prof. Florentino Bella, com exercicio no grupo escolar de Botucatu⁹⁶.

A nova condição profissional de Joaquim Silva ampliou suas relações dentro da estrutura hierárquico-burocrática do magistério público paulista. Como diretor, passou a freqüentar reuniões e cursos que visavam padronizar o ensino no estado. Os diretores seriam elementos-chave no processo de organização e padronização das práticas pedagógicas projetadas pelo estado (SOUZA, 1998).

⁹⁵ *Cruzeiro do Sul*, Sorocaba, 31/03/1911.

⁹⁶ *Cruzeiro do Sul*, Sorocaba, 12/04/1911.

O período de trabalho em Tatuí foi relativamente curto, pois com a criação do 2º Grupo Escolar de Sorocaba, Joaquim Silva retorna à cidade natal para assumir o cargo de diretor, por indicação do diretório republicano local:

2º Grupo Escolar

Por despacho de hontem o governo do Estado creou o 2º grupo escolar desta cidade.

O novo estabelecimento, que era de ha muito requerido pelo desenvolvimento da população local, deve-se aos esforços do nosso dedicado directorio politico que, compenetrado de sua necessidade, empenhou seus esforços para a sua criação.

Não podemos, nos estreitos limites de uma noticia de ultima hora, pôr em evidencia o grande melhoramento que para a população traz a criação do estabelecimento em boa hora pedido pelo nosso directorio; queremos apenas pôr em destaque a dedicação que ao progresso local vota o nosso directorio do partido republicano.

Para o cargo de director do novo grupo, por indicação do directorio republicano desta cidade, foi nomeado o nosso conterraneo prof. Joaquim Silva que com grande competencia vinha de ha tempo dirigindo o grupo escolar de Tatuhy.⁹⁷

Em meio aos elogios de praxe, a notícia evidencia as boas relações entre Joaquim Silva e o diretório sorocabano do Partido Republicano Paulista, composto por diversos irmãos da maçonaria. Mesmo após ter se afastado da loja maçônica *Perseverança III* na década de 1900, os serviços prestados durante anos provavelmente mantiveram o prestígio de Joaquim Silva inabalado. Também podem ter atuado para tal valorização sociocultural outros fatores: a contínua participação de seu pai nos quadros da entidade maçônica, a dedicação do professor às escolas que atuou em Sorocaba, a reputação construída após mais de uma década trabalhando no ensino público, a capacidade de diálogo com os grupos sociais dominantes da cidade, principalmente depois de sua aproximação aos católicos.

A efêmera *Revista A B C ...*, uma publicação que circulou em 1914 na cidade de Sorocaba e que contou com apenas cinco edições (PINTO JR, 2003), também ressaltou a importância de uma nova escola pública para a cidade, bem como a nomeação do “habil e esforçado moço, professor Joaquim Silva”, como diretor.

⁹⁷ *Cruzeiro do Sul*, Sorocaba, 07/04/1914.

Outro facto digno de notar, que muito interessa á intellectualidade de Sorocaba, foi a criação de um novo grupo escolar, para que nomearam director o habil e esforçado moço, professor Joaquim Silva.⁹⁸

Mais importante do que o cargo de professor, o director de um grupo escolar administrava uma instituição pública modelar no período. Além da competência e habilidade que as notícias do jornal e da revista procuraram destacar na figura de Joaquim Silva, a nomeação política por indicação do diretório local do PRP é um voto de confiança em um homem com experiência no cenário social da cidade.

Os bons serviços prestados pelo director do 2º Grupo Escolar de Sorocaba não tardaram em aparecer no jornal que representava os interesses da *Perseverança III* depois que *O 15 de Novembro* deixou de circular em 1908. O *Cruzeiro do Sul* informava seus leitores sobre matrículas, transferências, número de alunos e outros assuntos pertinentes à escola dirigida por Joaquim Silva. Menos de um mês depois de criada a escola, o jornal apresenta o seguinte quadro:

2º Grupo Escolar

Estando inteiramente completa a lotação do edificio do 2º grupo escolar e havendo cerca de 180 candidatos à matricula que não puderam ser attendidos, o director daquelle estabelecimento pediu ao governo a criação de cinco classes supplementares.

Frequentam actualmente o novo estabelecimento de ensino 328 creanças.⁹⁹

Além de valorizar a capacidade do director, que em poucos dias de trabalho completou a lotação da escola e solicitou classes supplementares para atender à grande procura por vagas, a notícia revela, mais uma vez, o caráter excludente da educação escolar, já nos primeiros anos de escolaridade, nesta cidade.

A criação do 2º Grupo Escolar, que ocorreu somente em 1914, era uma antiga reivindicação de moradores da cidade. Como foi apresentado acima no texto “Novo Grupo”,

⁹⁸ PADILHA, João. “Chronica”. In: **Revista A B C...** Sorocaba, SP: Typographia Werneck, 1914, n. 4.

⁹⁹ *Cruzeiro do Sul*, Sorocaba, 01/05/1914.

publicado pelo jornal *O 15 de Novembro* em 07/02/1897, o único grupo escolar da época não tinha condições de atender às solicitações de vagas já no final do século XIX. Por mais de 17 anos as reivindicações sociais no campo da instrução pública primária foram desconsideradas. Os moradores da cidade, que pretendiam matricular seus familiares em escolas públicas sem sobressaltos, não atingiram esse objetivo com a criação do 2º Grupo Escolar. O pedido de criação de cinco classes suplementares dá uma dimensão do problema da marginalização de crianças na educação primária sorocabana nos anos anteriores. Se em questão de dias a nova escola atingiu sua lotação máxima, antes da abertura dessas novas vagas o Grupo Escolar Antonio Padilha deixava de atender muitos candidatos por ano. A carência de vagas nos grupos escolares da cidade poderia representar mais um instrumento de poder de seus diretores.

Evitando o debate público sobre a situação deficitária do ensino local, o jornal situacionista preferia destacar as manifestações de alunos no aniversário da cidade, as comemorações da proclamação da República ou apresentar com destaque as festas escolares de encerramento do ano letivo. Tradição na imprensa local desde o fim do século XIX, os exames escolares eram relatados pelos jornais. Autoridades, inspetores e/ou professores participavam das bancas examinadoras, ocasião em que homens e mulheres relacionados ao ensino eram valorizados por sua atuação e dedicação ao longo do ano letivo que se encerrava. As festas realizadas nos recintos escolares eram apresentadas detalhadamente, evidenciando a participação das figuras dominantes da sociedade local. Vale registrar que Circe Bittencourt, em sua reflexão sobre as “Tradições Nacionais” e o ritual das festas cívicas, imprime destaque à construção das memórias históricas produzidas nas primeiras décadas do século XX no Brasil, “pelas práticas educacionais das festas comemorativas de eventos ou de homenagens aos *heróis nacionais*” (BITTENCOURT, 1990, p. 163)¹⁰⁰.

No início de 1916, uma comemoração histórica agitou as elites locais. Diretores do Gabinete de Leitura Sorocabano organizaram as festividades do centenário de nascimento do diplomata e historiador Francisco Adolpho de Varnhagen, natural da cidade. Encaminhando o pedido dos diretores do GLS, o presidente da Câmara Municipal de Sorocaba, Luiz de Campos

¹⁰⁰ Para Marilena Chauí, por sua vez, comemorar pode significar trazer à memória a conservação do mito fundador – o qual impõe um vínculo interno com o passado como origem, com o passado que não cessa e não permite o trabalho da diferença e que se conserva sempre presente. Mito este visualizado como a solução imaginária para tensões, conflitos e contradições, que não encontram formas no plano simbólico ou no plano real (CHAUI, 2000, p. 49).

Vergueiro, enviou um ofício ao secretário do Interior solicitando ao governo estadual que o 2º Grupo Escolar da cidade recebesse o nome do ilustre patricio¹⁰¹.

Dias depois, durante as celebrações ocorridas na sede do GLS, na presença de autoridades municipais e outros ilustres sorocabanos convidados, a diretoria da associação organizadora do evento agradecia ao governo do estado pelo acolhimento do pedido em homenagem ao sorocabano Francisco Adolpho de Varnhagen. Para a satisfação dos presentes, o nome do 2º Grupo Escolar passou a ser Visconde de Porto Seguro¹⁰².

No período em que esteve à frente da direção do Grupo Escolar Visconde de Porto Seguro, Joaquim Silva recebeu inúmeras manifestações de respeito através dos jornais da cidade. Bem relacionado, ocupando um cargo importante na hierarquia do ensino público paulista, o professor Joaquim Silva passou a ser presença constante em festas religiosas, recepções às autoridades estaduais e nacionais, solenidades cívicas, comemorações oficiais, campanhas beneméritas, além das atividades sociais que os jornais locais atestavam em suas notas.

Dentro da estrutura do ensino público paulista, o diretor Joaquim Silva ampliou ainda mais suas relações profissionais e pessoais, participando das reuniões convocadas pelo estado ou dos cursos destinados aos diretores¹⁰³.

A última mudança de cargo de Joaquim Silva dentro da carreira no magistério público paulista ocorreu em 1921, quando ele foi nomeado professor da Escola Normal de Pirassununga. A notícia da nomeação foi publicada em meio a grande entusiasmo pelo jornal *Cruzeiro do Sul*, que não poupou elogios ao ilustre conterrâneo:

Foi nomeado lente de Psychologia e Pedagogia da Escola Normal de Pirassununga o sr. prof. Joaquim Silva, director do grupo escolar “Visconde de Porto Seguro”, desta cidade.

Emerito educador, que com carinho e intelligencia acompanhou sempre os magnos problemas da instrucção publica, o distincto sorocabano tem honrado como poucos a classe que pertence. Pela constancia no estudo, pela capacidade de trabalho que mostrou sempre, pelo descortino com que aprehende as mais

¹⁰¹ *Cruzeiro do Sul*, Sorocaba, 06/02/1916.

¹⁰² *Cruzeiro do Sul*, Sorocaba, 19/02/1916.

¹⁰³ A partir de 1914, o jornal *Cruzeiro do Sul* publicou inúmeras notas informando os motivos das viagens do diretor do Grupo Escolar Visconde de Porto Seguro.

elevadas questões do ensino popular, o sr. prof. Joaquim Silva ha muitos annos vê seu nome cercado de justo respeito, não somente por aquelles a quem cabe a missão espinhosa de instruir a infancia, mas tambem por pessoas alheias ao magisterio.

Alliando a um grande talento um coração magnanimo, o professor Joaquim Silva viveu sempre rodeado da estima e da consideração de quantos delles se acercam. Levado agora a um posto de maior relevancia, isso é por certo motivo de jubilo para seus innumerous amigos. Ao lado, comtudo, desse jubilo, nasce o pesar de perdermos um dos vultos de maior valia em nosso meio social.

Nesta casa, a que por annos seguidos o digno educador esteve ligado, dirigindo com brilho uma das secções do “Cruzeiro”, a retirada do sr. prof. Joaquim Silva se fará sentir profundamente.

Para substituir o sr. prof. Joaquim Silva na direcção do grupo escolar “Visconde de Porto Seguro” foi removido do grupo escolar de Dois Corregos o sr. Florentino Bella, sorocabano que tambem vem ha muitos annos servindo com intelligencia e esforço a causa do ensino e que nesta cidade gosa de estima e consideração.¹⁰⁴

As homenagens ao competente e estimado diretor, com longa carreira no magistério estadual, não pararam nessa notícia. Dias após a nomeação, Joaquim Silva presenciou uma grande festa de despedida no grupo escolar que dirigia. Esse evento foi relatado pelo jornal *Cruzeiro do Sul* em riqueza de detalhes. Reproduzo na íntegra o texto publicado por considerar significativos os aspectos apresentados:

Alumnos e professores de ambos os periodos lectivos do grupo escolar “Visconde de Porto Seguro” se reuniram ante-homem na area de recreio daquelle estabelecimento para apresentarem suas despedidas ao sr. prof. Joaquim Silva, cuja sabia direcção tinham até então obedecido.

O prof. Joaquim Silva foi, conforme noticiamos domingo, nomeado para reger a cadeira de Psychologia e Pedagogia da Escola Normal de Pirassununga, e os professores e alumnos não o quizeram deixar partir sem primeiro attestar-lhe, mais uma vez, a grande estima e inconfundivel consideração que votam ao illustrado educador.

Foi improvisado o seguinte programma para a homenagem feita ao ex-director do grupo “Visconde de Porto Seguro:

1º - “Barcarola” hymno.

2º - Offerecimento de um ramilhete de flores ao prof. Silva pela alumna Jacyra Soares, em nome da secção feminina.

3º - Offerecimento de um ramilhete de flores ao prof. Silva, em nome da secção masculina, pelo alumno Heitor Martins.

4º - “Um ajuste” - dialogo pelas meninas Clara e Branca Moreira.

5º - “Com orgulho” - hymno pelos alumnos e alumnas.

¹⁰⁴ *Cruzeiro do Sul*, Sorocaba, 30/01/1921.

6º - Discurso pelo prof. Genesio Machado.

7º - “Minha terra é Pindorama”, hymno pelos alumnos e alumnas.

O menino Heitor Martins recitou uma poesia de Olavo Bilac.

O sr. prof. Genesio Machado, ao terminar o seu discurso, que foi vibrantemente applaudido, offereceu ao sr. prof. Joaquim Silva um mimo como lembrança do corpo docente do grupo escolar.

O sr. prof. Silva que não poudo esconder a sua grande commoção, agradeceu a homenagem sincera de seus auxiliares e alumnos.

O discurso do sr. prof. Genesio Machado é o seguinte:

“Senhor professor Joaquim Silva. Quiz a bondade de meus distinctos collegas aqui reunidos que fosse eu o interprete deste testemunho de amisade que o ora corpo docente e discente vêm de fazer, espontaneo como sõe ser a fórmula ideal da sinceridade. Aliás tendes sempre um amigo em cada collega, em cada discipulo, em cada cooperador de vosso trabalho.

A escolha merecida de vosso nome para fazer parte do corpo docente da Escola Normal de Pirassununga veiu privar-nos de vosso trato que reune a elevação moral, a grandeza de espirito a par de uma intelligencia e cultura profundas, que desde a fundação deste grupo, em 1914, vindes revelando nos actos de vossa directoria.

Nós, que temos muito na memoria a primeira aula que de vós recebemos naquelle remoto 15 de Março de 99, numa das salas do grupo “Antonio Padilha”, e quando iniciaveis vossa carreira de educador, bem moço, com a alma a transbordar de esperanças e com o espirito cheio dessa vontade doida de saber para transmittir ás creanças daquelle tempo, que são os homens de hoje uns occupando modestas posições na vida, outros brilhantando a sociedade nas profissões que provêm das academias, pobres ou ricos, felizes ou infelizes no caminho, todos nos recordamos de vossa presença, todos guardamos na mente a distincção de vossa amisade como educador, velado sempre no recato da familia, dos livros e da religião.

Filho querido, esposo amantissimo, pae extremoso, amigo verdadeiro, são qualidades que ex ornam vossa existencia.

Educador profissional, desde que iniciastes vossa carreira procurastes desvendar os mysterios sagrados da sciencia na companhia dilecta dos livros; e sob essa tenacidade, esse desejo immenso de saber, de saber ainda mais é que descobristes a verdade, porque a verdade, dizem os mestres de philosophia, é o conhecimento perfeito das cousas na ordem scientifica.

Avançastes bastante e dessa altura em que jaz vosso espirito, como Messias inspirado pregaes o evangelho sublime da instrucção enriquecendo com as joias de vossa escola para ouvir a palavra de verdade, gloriosa, cheia de fé, vertida em lições ou devaneada em palestras, cujo escopo realça a moral, soberana, majestosa, pedra angular da formação dos caracteres.

Professor Silva:

O corpo docente e discente reuniu se neste momento para hypothecar vos a gratidão que deve à vossa pessoa.

Como collega, destes provas de vossa modestia e distincção para com elles, como director affirmastes vossa orientação segura nos methodos e vossa urbanidade e ponderação no trato.

Si algum dia houve algum mal entendido em nosso trabalho, tudo se desfez logo, porque mais alto ouvimos a voz da amisade, unica vantagem desta luta pela existencia.

Ao vos retirar da direcção deste grupo e da nossa convivência queremos que além do testemunho do affecto que vos dedicamos, provados aqui, nesta hora, que decerto lembrareis nos vossos dias lá longe, possamos tomar a liberdade de offertrarvos uma pequena lembrança material. Aceitae-a, porque na sua simplicidade ella representa algo de nossa gratidão.

Professor Silva:

Auguramos que vossos dias em Pirassununga sejam felizes, pois o vosso acendrado amor ao trabalho, á familia e á patria exigem esse premio a quem, desde o tempo aureo dos 18 annos, entregou-se todo, denodadamente, á luta pela instrucção em nosso paiz.

Creanças, saudemos o professor Silva, elle que teve para com voçes o trato paternal de amigo e mestre.

Levantemos-lhe um viva: Viva o professor Joaquim Silva!”¹⁰⁵

Com o emotivo discurso do professor Genésio Machado, o texto que relata a homenagem ao ex-diretor Grupo Escolar Visconde de Porto Seguro procura enaltecer o homem Joaquim Silva, listando as virtudes que levaram o “sábio” diretor ao corpo docente da Escola Normal de Pirassununga. “Filho querido, esposo amantíssimo, pai extremoso, amigo verdadeiro, educador profissional, homem que reúne elevação moral, grandeza de espírito e profunda cultura”. Tratado como professor ao longo do texto, Joaquim Silva recebe a homenagem em tom de despedida que deve ter tocado suas sensibilidades. O discurso proferido pelo professor Machado é instigante porque aponta indícios importantes da formação sociocultural do homenageado.

Ao dialogar com o homenageado, o orador apresenta a imagem modelar do educador plenamente moderno: civilizado, disciplinado, competente, ativo profissionalmente e politicamente articulado às classes dominantes. Para tal aborda os valores liberais do profissionalismo, da ascensão na carreira, do mérito conquistado pelo próprio esforço, do conhecimento acumulado a partir dos incessantes estudos, da urbanidade, do amor ao trabalho, à família, à pátria, ressaltando um ideal nacionalista; trabalha com os valores românticos da amizade, da sinceridade, do respeito, da gratidão e do reconhecimento; aproxima ciência e religião, visualizando na busca da verdade científica através dos livros uma contínua profissão de fé por parte de Joaquim Silva.

¹⁰⁵ *Cruzeiro do Sul*, Sorocaba, 03/02/1921.

O professor que gostava dos livros e do convívio familiar também seguia os preceitos do cristianismo católico.

Uma vez fora da cidade, sua vida social gradativamente deixou de ser notícia para a imprensa sorocabana. Nos meses que sucederam sua mudança para Pirassununga, o jornal *Cruzeiro do Sul* ainda destacava as realizações do conterrâneo. A nomeação interina de Joaquim Silva para a regência da cadeira de Francês na Escola Normal foi notícia no referido periódico¹⁰⁶. Também recebeu atenção a contratação de sua esposa para o cargo de professora em Pirassununga:

O governo do Estado contratou a exma. sra. Isaura Vieira da Silva para as aulas de trabalhos manuaes da Escola Complementar anexa á Escola Normal de Pirassununga.

Professora distincta, que ha cerca de 20 annos vem, com dedicação, trabalhando no magisterio publico, a sra. d. Isaura Vieira da Silva é competente para o ensino de trabalhos manuaes.

Contratando-a para aquelle fim, o governo além de exercer um acto de justiça, vem demonstrar que está de facto animado do intuito de imprimir verdadeira efficiencia ao aparelho escolar do Estado, com o qual dispense annualmente milhares de contos de réis.¹⁰⁷

O trabalho na Escola Normal de Pirassununga abriu novas possibilidades de contato para Joaquim Silva. Formando professores em um espaço de destaque na estrutura de ensino de São Paulo, Joaquim Silva passou a conviver no círculo de profissionais da educação mais valorizados nos aspectos profissional e social. Segundo a pesquisadora Valéria Antonia Medeiros, entre o final da década de 1910 e início da década de 1920, nomes importantes da educação paulista estavam atuando em instituições formadoras de professores: Antonio de Sampaio Dória, Roldão Lopes de Barros, Almeida Junior, Lourenço Filho, José de Azevedo Antunes e Savério Cristófaros (MEDEIROS, 2005, p. 274-282).

A condição de docente da Escola Normal de Pirassununga aproximou Joaquim Silva de uma rede de relações composta por professores de outras instituições similares. O ex-diretor de grupo escolar projetou seu nome nessa rede estadual e estabeleceu significativos

¹⁰⁶ *Cruzeiro do Sul*, Sorocaba, 19/02/1921.

¹⁰⁷ *Cruzeiro do Sul*, Sorocaba, 19/02/1921.

contatos profissionais e pessoais que foram mantidos após a sua aposentadoria no magistério público, fato ocorrido em 1927 (MELO, 1954, p. 582).

Aos quarenta e sete anos de idade, Joaquim Silva encerrou sua carreira no magistério público de São Paulo, mas não se retirou definitivamente da sala de aula. Convidado pelo grupo de professores que fundou o Lyceu Nacional Rio Branco¹⁰⁸ na cidade de São Paulo, Joaquim Silva iniciou novos projetos na área de educação. Transferindo-se com a família de Pirassununga para a capital, ele começou a trabalhar como professor de história na recém constituída, porém já conceituada escola paulistana.

O professor autor de livros didáticos

O primeiro indício de atuação de Joaquim Silva encontrado nos arquivos do atual Colégio Rio Branco, da cidade de São Paulo, está no anuário do Lyceu Nacional Rio Branco para o ano de 1930, publicação que o apresenta como integrante do corpo docente do curso ginasial.

As publicações consultadas eram uma espécie de prospecto da escola que apresentava informações gerais sobre direção, corpo docente, cursos, programas, instalações, valores de matrículas, etc. Fotografias compunham os anuários, valorizando-se os ambientes internos da escola. Uma imagem do prédio central sempre era apresentada nas primeiras páginas dos anuários, destacando-se a imponência da fachada com cinco pavimentos (FIGURA 20).

O atual Colégio Rio Branco não possui registros de trabalho da maior parte dos funcionários do antigo Lyceu Nacional. Segundo os responsáveis pelo arquivo do Colégio, as sucessivas mudanças de edifícios e problemas de conservação dos documentos provocaram a perda ou completa danificação dos mesmos.

¹⁰⁸ Entre os professores que tiveram a idéia de fundar o Lyceu Nacional Rio Branco, em setembro de 1926, estavam Savério Cristóforo, Guilherme Merbach, Antonio de Sampaio Dória, Roldão Lopes de Barros, Almeida Junior e Lourenço Filho. MEDEIROS, Valéria Antonia. **Antonio de Sampaio Dória e a Modernização do ensino em São Paulo nas primeiras décadas do século XX**, 2005, p. 274.



FIGURA 20 - Edifício central do Liceu Nacional Rio Branco, situado à Rua Dr. Vila Nova, número 20, região central de São Paulo.

Fonte: Acervo Histórico do Colégio Rio Branco. Anuário do Liceu Nacional Rio Branco (1934).

Por outro lado, fotografias do corpo docente produzidas na época do Lyceu Nacional trazem Joaquim Silva entre seus integrantes. Sentado junto com outros professores, alguns desses fundadores e diretores da instituição, Joaquim Silva aparece em destaque na primeira fila na imagem produzida em 1930 (FIGURA 21). Nos créditos da imagem, apenas são indicados os nomes dos professores sentados. Entre as pessoas reunidas para o registro fotográfico provavelmente estavam outros professores e funcionários do Lyceu, os quais não tiveram espaço reservado na primeira fila.



FIGURA 21 - Professores do Lyceu Nacional Rio Branco (1930).

Em primeiro plano, sentados (da esquerda para a direita): Antonio Gonçalves da Silva, Guilherme Prestes Merbach, Joaquim Silva, Oscar Bergström Lourenço Filho, Antonio de Sampaio Dória, Roldão Lopes de Barros, Antonio Ferreira Almeida Junior, A. Soares Brandão e Cristovão de Andrade Junior.

Fonte: Acervo Histórico do Colégio Rio Branco.

Em 1938, outra imagem creditada como sendo de professores do Liceu Nacional Rio Branco apresenta Joaquim Silva na última fila, o sétimo homem da esquerda para a direita. Ao contrário da imagem produzida em 1930, a primeira fila era composta por mulheres, excetuando-se os diretores da instituição (FIGURA 22).



FIGURA 22 - Professores do Liceu Nacional Rio Branco (1938).
Fonte: Acervo Histórico do Colégio Rio Branco.

Analisando comparativamente as duas imagens do acervo histórico do Colégio Rio Branco, não acredito que a passagem de Joaquim Silva da primeira para a última represente o desprestígio do professor ao longo do tempo. Os cenários são diferentes, a instituição passou por transformações e fica evidente uma apresentação mais cuidadosa dos professores na imagem de 1938.

Outro motivo para pensar na manutenção – ou até mesmo ampliação – do prestígio do professor Joaquim Silva diz respeito a sua participação nos projetos editoriais da Companhia Editora Nacional. Trabalhando no Lyceu Nacional Rio Branco com educadores reconhecidos socialmente, Joaquim Silva passou a escrever materiais didáticos para a CEN no início da década de 1930. A primeira experiência como autor foi para o livro destinado aos exames de admissão. A parte de História do Brasil era escrita por Joaquim Silva. No Catálogo Geral da CEN para o ano de 1931 podemos encontrar a seguinte referência:

Exame de Admissão – Aos Gymnasios officiaes. Por uma reunião de Professores do Lyceu Nacional Rio Branco, de São Paulo. A melhor compilação de pontos para exames de admissão aos gyminasios até agora publicada. Cada ponto foi escrito por um professor da materia. Obra optimamente impressa e illustrada.¹⁰⁹

Participando da obra coletiva destinada aos candidatos que pretendiam estudar para o exame de admissão, Joaquim Silva iniciava suas relações com a CEN que acabaram projetando seu nome em todo o Brasil¹¹⁰.

Como professor, sua atuação se intensificou na década de 1930. Além das aulas no Rio Branco, Joaquim Silva passou a trabalhar em instituições confessionais como o Colégio São Luís, o Colégio Madre Cabrini e o Ginásio das Cônegas de Santo Agostinho (*des Oiseaux*)¹¹¹. Entre os três últimos estabelecimentos de ensino citados, o único que guarda registros do professor Joaquim Silva e permite o acesso para pesquisas é o Colégio São Luís¹¹².

As publicações oficiais da instituição, os álbuns de formatura e o registro de trabalho (cf. ANEXO 1) do professor Joaquim Silva foram consultados no Colégio São Luís. Entre as publicações, escassas referências escritas sobre o professor focalizado. No livro *Solene Distribuição de Prêmios*, publicado em 1940, Joaquim Silva aparece entre professores da instituição (FIGURA 23). A imagem não foi creditada com os nomes de nenhum dos retratados, apenas traz o título “professores”.

¹⁰⁹ Companhia Editora Nacional. Catálogo Geral, 1931, p. 52.

¹¹⁰ O capítulo 3 abordará com mais detalhes o histórico do autor de livros didáticos publicados pela CEN.

¹¹¹ Essas referências foram retiradas dos livros didáticos “História da Civilização”, publicados pela CEN entre 1938 e 1942.

¹¹² O Ginásio das Cônegas de Santo Agostinho foi desativado; os responsáveis pelo Colégio Madre Cabrini afirmaram que não existem registros de Joaquim Silva em seus arquivos e não permitiram pesquisas em seu arquivo.



FIGURA 23 – Professores (Colégio São Luis).
Sentado, da esquerda para a direita, Joaquim Silva é o primeiro.
Fonte: Acervo Histórico do Colégio São Luis. Solene Distribuição de Prêmios (1940).

Nos álbuns de formatura de 1937 a 1940, Joaquim Silva é destacado como professor homenageado em três anos. A disposição das fotografias nos referidos álbuns de formatura seguiam um padrão recorrente: a apresentação da fachada do edifício escolar revelava sua monumentalidade (FIGURA 24); o corpo dirigente da instituição recebia um destaque valorativo; logo a seguir eram apresentados os paraninfos e/ou professores homenageados, com seus retratos trazendo os devidos créditos.

Nas homenagens recebidas no Colégio São Luís, o nome de Joaquim Silva era acompanhado das referências “professor doutor” (FIGURAS 25 e 26). Cada vez mais reconhecido como autor de livros didáticos no decorrer da década de 1930, o professor Joaquim Silva era prestigiado na instituição de ensino comandada pelos jesuítas.



FIGURA 24 - Fachada do Colégio São Luis.

Em primeiro plano, a igreja de São Luís Gonzaga, situada na Avenida Paulista.

Fonte: Acervo Histórico do Colégio São Luis. Álbum Bacharelados (1936).



FIGURA 25 - Homenagem. Prof. Dr. Joaquim Silva.
Fonte: Acervo Histórico do Colégio São Luis. Álbum Bacharelados (1937).



FIGURA 26 - Homenagem. Prof. Dr. Joaquim Silva.
Fonte: Acervo Histórico do Colégio São Luis. Álbum Diplomandos (1940).

Circulando na capital do estado como professor de importantes escolas particulares, o experiente educador teceu novas relações socioculturais que projetaram ainda mais seu nome.

A carreira no magistério particular foi encerrada, provavelmente, no início da década de 1940. Como aponta o registro de trabalho do Colégio São Luís, Joaquim Silva deixou a instituição em fevereiro de 1941. Possivelmente, nesse ano, a família mudou-se para Santos, cidade mais adequada para o tratamento dos problemas de saúde de sua esposa¹¹³. Na cidade litorânea, as atividades de escrita dos livros didáticos continuaram, bem como os contatos com os sujeitos que atuavam na capital.

Depois de ter se transformado em um consagrado autor de livros didáticos, Joaquim Silva recebeu a distinção de integrar importantes institutos históricos. A primeira instituição a abrir suas portas ao autor dos livros didáticos de História mais vendidos de sua época foi o Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo.

No relatório do ano de 1943, podemos encontrar o seguinte relato:

Enriqueceu-se o quadro social do Instituto, durante o ano transato, com a aquisição de novos e brilhantes elementos, eleitos para as diferentes categorias de sócios, a saber: efetivos, os srs. prof. Joaquim Alfredo da Fonseca, prof. Celestino Eusébio Fazzio, cap. dr. José Nogueira Sampaio, 1º tte. Arrison de Souza Ferraz, prof. Joaquim Silva, sr. José Benedito Silveira Peixoto, dra. Alice Piffer Canabrava, prof. Rafael Rocha Campos, dr. Edmur de Souza Queiroz e cap. Henrique Oscar Wiederspahn.¹¹⁴

No ano seguinte, o Instituto Arqueológico, Histórico e Geográfico Pernambuco elege Joaquim Silva como sócio correspondente¹¹⁵. Na mesma condição de sócio correspondente ele já integrava National Geographic Society desde setembro de 1936 (cf. ANEXO 2). Fundado em 1954, o Instituto Histórico, Geográfico e Genealógico de Sorocaba conferiu ao professor Joaquim Silva a condição de sócio honorário.

Porém, a participação nessas associações não significou produções especializadas, pesquisas originais, publicações de textos, resenhas ou qualquer outro trabalho semelhante.

¹¹³ Segundo o depoimento da neta de Joaquim Silva, Myriam Therezinha Silva Pimentel, a avô mudou-se de São Paulo para evitar que a esposa tomasse inúmeros remédios no tratamento da pressão alta. Entrevista concedida no dia 16/04/2009.

¹¹⁴ **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo**. Vol. XLIII, 1944, p. 365.

¹¹⁵ **Revista do Instituto Arqueológico, Histórico e Geográfico Pernambucano**. Vol. XLII (1948-1949), 1952, p. 435.

Procurando indícios de outras produções culturais do professor Joaquim Silva, nenhuma busca encontrou resultados. Nas revistas publicadas pelo Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, Instituto Arqueológico, Histórico e Geográfico Pernambuco, Instituto Histórico, Geográfico e Genealógico de Sorocaba e The National Geographic Society, nenhum trabalho de Joaquim Silva foi encontrado. Ampliando para outros institutos, nada foi encontrado na revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Pesquisando em revistas de educação, os resultados continuaram nulos. Finalmente procurando na revista Atualidades Pedagógicas, publicada pela CEN, o nome de Joaquim Silva não aparece em nenhum artigo.

A única menção a um trabalho diferenciado de Joaquim Silva foi apresentada por sua neta, que destacou a produção de um livro didático de matemática assinado com o pseudônimo de Maria Paula. Segundo Myriam Therezinha Silva Pimentel, o avô publicou esse livro pela CEN¹¹⁶.

Efetivamente não foram as produções historiográficas que levaram o professor Joaquim Silva a despontar no mercado editorial brasileiro por volta dos seus 50 anos de idade. Sua vida profissional, com experiências em escolas públicas e privadas, suas redes de relações sociais, além da constante atividade de escrita desde a juventude aproximaram Joaquim Silva da CEN e viabilizaram o trabalho de produção de livros didáticos que foram publicados aos milhares a partir da década de 1930.

¹¹⁶ Entrevista concedida no dia 16/04/2009.

CAPÍTULO 3

A COMPANHIA EDITORA NACIONAL E AS REFORMAS EDUCACIONAIS: UMA “CHUVA” DE LIVROS SOBRE O PAÍS

Um docente de colégio particular foi o autor da História da Civilização, que maior venda alcançou durante a vigência da Reforma Campos. Publicada por uma editora recém-fundada, porém, cujos métodos comerciais revolucionaram o mercado do livro nacional, era escrita em “linguagem clara e acessível – e nisto residia seu principal mérito” (...).

(Guy de Hollanda)¹¹⁷

¹¹⁷ HOLLANDA, Guy de. **Um Quarto de Século de Programas e Compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro (1931-1956)**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1957, p. 128.

Não compre livros de segunda mão

O habito de comprar livros usados é de uma enganadora vantagem: traz em si tantos prejuizos que na verdade não se realiza a intenção inicial de fazer economia...

Reparem nisso: geralmente a diferença de custo é pequena. O livreiro, que compra baratissimo, por preços quasi irrisorios, revende sempre com ganho abusivo, revende quasi pelo custo normal das livrarias communs. Attrahido por essa pequenina diferença, vai o estudante comprar-lhe o livro. Compra-o pensando ter feito um optimo negocio. Mas se tivesse pensado melhor, se tivesse reflectido um pouco antes de bater á porta do “sêbo”, ter-se-ia lembrado das innumeradas desvantagens do seu gesto. Algumas dessas desvantagens são as seguintes:

- a) Compra um livro materialmente precario e, portanto, de duração muito ephemera.
- b) Arrisca-se a adquirir um livro a que faltem paginas e paginas de materia, inutil, portanto.
- c) Traz para casa, geralmente, uma edição velha, cheia de erros, vehiculo de idéas e noções antigas, já em desuso.
- d) Corre o perigo de contaminação: os livros velhos têm, para substituir-lhes a utilidade e belleza, ricas colleções de microbios, que poderão invadir o organismo do estudante desprevenido, causando-lhe molestias graves e benignas, desde a tuberculose até as simples erupções cutaneas.
- e) Traz para casa, enfim, um objecto pouco util, feio e porco.

Compre apenas livros novos. As edições modernas, principalmente as pedagogicas e didacticas, da COMPANHIA EDITORA NACIONAL são baratissimas. Não se prejudique acreditando fazer bons negócios com livros usados...

(Companhia Editora Nacional. Catálogo de Livros Escolares - 1935)

Apresentada na contracapa de um dos catálogos de livros escolares da Companhia Editora Nacional (CEN) que circularam em 1935, a mensagem era direta: o hábito de comprar livros usados não trazia benefícios ao estudante. Ao elencar os diversos prejuízos da “errônea” forma de buscar economia, o texto procurava convencer o potencial consumidor de que o melhor negócio na hora da aquisição de livros passava necessariamente pelas novas edições, preferencialmente as publicadas pela própria CEN.

Se o texto aponta o estudante como o maior beneficiário do hábito da compra de novas publicações, infere-se que o leitor implícito e alvo do catálogo era o professor. Não se pode descartar a hipótese de que estudantes e familiares tivessem acesso a essa lista de livros divulgada pela editora. Entretanto, a escolha dos livros didáticos era uma atribuição que normalmente ficava a cargo dos profissionais da educação, isto é, professores, diretores etc.

Elaborada com nuances de preocupação social, a mensagem era uma peça publicitária moderna e tinha a intenção de tocar as sensibilidades do leitor, ou melhor, do responsável pela escolha do livro a ser adotado. A composição de situações indesejáveis procurava persuadir os sujeitos interessados em fazer a melhor escolha no momento da compra. Quem gostaria de comprar uma obra ultrapassada das mãos de um livreiro ganancioso? Quem estava pretendendo comprar livros usados que teriam efêmera durabilidade? Quem colocaria a saúde em risco por uma irrisória diferença de valores?

A estratégia da peça publicitária dialogava com concepções da modernidade capitalista ao reforçar o contraponto entre o velho e o novo, o inútil e o útil, o insalubre e o saudável, o antigo e o moderno. Nada mais moderno que ter opções para realizar um negócio. Em se tratando dos livros, o sujeito poderia escolher entre o pior e o melhor negócio. Fazer bons ou maus negócios, ganhar ou perder, saúde ou doença, visões dicotômicas tão difundidas pela modernidade contemporânea.

Aconselhando os sujeitos que tinham a liberdade de escolha, a peça publicitária apelava para a razão. Pensando na circulação da mensagem no ano de 1935, quais seriam as reações dos leitores do catálogo diante de um texto que construía imagens tão fortes? Qual teria sido a repercussão da publicação dessa mensagem?

Inteligente ou inadequada, responsável ou agressiva, comprometida ou antiética, diferentes leituras foram produzidas a partir desse texto. Diante da impossibilidade de saber as reações e repercussões, apenas uma constatação é certa: essa mensagem não foi reproduzida nos catálogos da CEN que circularam nos anos posteriores.

O aspecto significativo da mensagem analisada está relacionado à estratégia de propaganda da editora, colocada em prática na década de 1930. A CEN trouxe diversas inovações para o seu ramo de atuação no mercado brasileiro (HALLEWELL, 1985). Considerada a maior editora do país entre as décadas de 1930 e 1960, essa empresa projetou o nome de inúmeros autores de livros, dentre os quais o do professor Joaquim Silva, referência de obras didáticas na área de história destinadas ao ensino secundário. Um dos motivos que contribuiu para o professor se tornar o autor que liderou por décadas, as vendas nesse seguimento, foi a publicação de suas obras pela Companhia Editora Nacional. A história dessa empresa traz elementos interessantes para a melhor compreensão do sucesso editorial dos livros didáticos de Joaquim Silva, pois Estado e capitalistas/investidores, educação e negócios, cultura e lucros aproximaram-se cada vez mais no decorrer do século XX.

A Companhia Editora Nacional e o desenvolvimento do mercado de livros no país

A história da Companhia Editora Nacional começou em novembro de 1925, quando uma associação comercial entre José Bento de Monteiro Lobato e Octalles Marcondes Ferreira constituiu a empresa (HALLEWELL, 1985, p. 268). O empreendimento no ramo editorial não era uma aventura desconhecida para ambos. Juntos, Monteiro Lobato e Octalles tentavam um recomeço após a falência da *Companhia Gráfica Editora Monteiro Lobato*, requerida meses antes da abertura da nova sociedade.

A experiência anterior começou pela iniciativa de Monteiro Lobato, que há muito acalentava o projeto de editar seus próprios livros, além de vislumbrar oportunidades comerciais em um ramo praticamente inexplorado até a segunda década do século XX. Escrevendo a um amigo em janeiro de 1915, Lobato constatava a situação do mercado editorial no Brasil: “não há

livros, afóra os franceses. Nós precisamos entupir este país com uma chuva de livros” (LOBATO apud DE LUCA, 1999, p. 64-65).

Colaborador do jornal *O Estado de São Paulo* e da *Revista do Brasil*, figura de destaque no cenário cultural do país¹¹⁸, Monteiro Lobato coloca em ação seu projeto editorial ao adquirir a referida revista no ano de 1918 (MÁSCULO, 2008, p. 22). Diversificando a atuação da empresa, o novo proprietário da *Revista do Brasil* passou a editar livros para um mercado carente de títulos. Em pouco tempo, a edição de livros se tornou a principal atividade comercial de Monteiro Lobato, exigindo seu afastamento da revista e da literatura (DE LUCA, 1999, p. 76). Entusiasmado com o potencial de seu empreendimento, o intelectual editor buscou consolidar seu projeto de ampliação dos negócios. Para isso, precisava contar com mais funcionários capacitados, um gerente comercial e até mesmo parceiros para investirem na empresa. Monteiro Lobato encontrou em seu jovem guarda-livros, um mineiro de 18 anos de idade chamado Octalles Marcondes Ferreira, o sócio que poderia viabilizar o crescimento da empresa. Mesmo sem capital, o ex-funcionário acabou impressionando Monteiro Lobato, que aceitou a proposta de sociedade por confiar na capacidade de gestão comercial de Octalles, sujeito que poderia neutralizar seu próprio otimismo exacerbado (HALLEWELL, 1985, p. 268). Em 1919, a sociedade recebeu o nome de *Monteiro Lobato & Cia.*

A aliança societária entre o reconhecido intelectual e o centrado administrador comercial gerou bons resultados editoriais. A venda crescente de livros impulsionou o lançamento de novos títulos e edições. Investindo em autores nacionais, diversificando os títulos da literatura estrangeira disponíveis no mercado brasileiro e trabalhando com uma distribuição de livros ousada, a empresa de Monteiro Lobato e Octalles rompeu com as tradições práticas de comercialização nesse seguimento.

Hallewell (1985) afirma que as inovadoras estratégias de venda foram criadas inicialmente por Monteiro Lobato em 1918, antes mesmo da constituição da sociedade com Octalles. Buscando ampliar os reduzidos pontos de distribuição de livros existentes no país, o então único proprietário da editora escreveu para todos os agentes postais do Brasil pedindo

¹¹⁸ No estudo que realizou sobre a *Revista do Brasil*, a historiadora Tania Regina de Luca aborda Monteiro Lobato e suas incursões empresariais no ramo da cultura. DE LUCA, Tania Regina. **A Revista do Brasil: um diagnóstico para a (N)ação.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999, p. 60-84.

nome e endereço dos proprietários de banca de jornal, papelarias, farmácias e armazéns que tivessem interesse na venda de livros. A partir da lista obtida com os agentes postais e outros colaboradores, Lobato enviou uma carta que propunha da seguinte forma uma nova mercadoria para os comerciantes trabalharem em seus estabelecimentos:

Vossa senhoria tem um negócio montado, e quanto mais coisas vender, maior será o lucro. Quer vender também uma coisa chamada “livros”? Vossa senhoria não precisa inteirar-se do que essa coisa é. Trata-se de um artigo comercial como qualquer outro: batata, querosene ou bacalhau. É uma mercadoria que não precisa examinar nem saber se é boa nem vir a esta escolher. O conteúdo não interessa a V.S., e sim ao seu cliente, o qual dele tomará conhecimento através das nossas explicações nos catálogos, prefácios etc. E como V.S. receberá esse artigo em consignação, não perderá coisa alguma no que propomos. Se vender os tais “livros”, terá uma comissão de 30 p.c.; se não vendê-los, no-los devolverá pelo Correio, com porte a nossa conta. Responda se topa ou não topa (LOBATO apud HALLEWELL, 1985, p. 245).

A carta obteve êxito, pois Monteiro Lobato formou uma rede de quase dois mil distribuidores no país. O potencial de crescimento dos negócios foi melhor aproveitado com a sociedade formada com Octalles em 1919. Pouco tempo depois, a *Monteiro Lobato & Cia.* já figurava entre as maiores editoras brasileiras, assumindo a liderança por volta de 1921 (HALLEWELL, 1985, p. 254). Mesmo passando pelos desdobramentos da depressão do pós-guerra, os sócios estavam confiantes no progresso contínuo da empresa. Mudando a perspectiva do critério editorial da empresa, fato que indicava as dificuldades enfrentadas no período, a prioridade de produção passou a ser os livros didáticos (MÁSCULO, 2008, p. 23). Em 1924, apostando na superação da crise e na expansão do mercado editorial, Monteiro Lobato e Octalles investiram na importação de modernas máquinas de impressão e acabamento dos Estados Unidos, como também na adequação do espaço físico para a instalação do moderno maquinário. A *Monteiro Lobato & Cia.* foi reorganizada, surgindo então a *Companhia Gráfica Editora Monteiro Lobato*, que instalou as oficinas próprias no bairro paulistano do Brás, segundo a descrição do próprio Monteiro Lobato:

num prédio de cinco mil metros quadrados de área coberta, todo cheio de máquinas, entre elas novidades: os primeiros monotipos entrados em São Paulo. O linotipo compõe linhas inteiras; o monotipo funde tipo por tipo. Maravilha... Há lá um mundo de linotipos e prelos... O prédio é uma beleza – é um monstro (LOBATO apud DE LUCA, 1999, p. 70).

Para comandar as modernas oficinas no Brás, foram contratados dois dos melhores gráficos da cidade, José Rosseti e Natal Daiuto (MÁSCULO, 2008, p. 23). Aos gastos com a gráfica foram somados os valores investidos para as luxuosas instalações dos escritórios da editora na Praça da Sé. As dívidas contraídas para a realização dessas operações levaram a empresa a passar por sérias dificuldades administrativas.

Na visão da historiadora Tania Regina de Luca,

[...] o crescimento e a prosperidade de Lobato não se assentavam em bases sólidas. As imensas dívidas contraídas para a instalação da nova oficina gráfica – de longe a maior, mais moderna e bem equipada do Brasil – deveriam ser pagas com o faturamento dos meses subseqüentes. Uma conjuntura desfavorável, marcada pela Revolução de 1924, que impôs três meses de inatividade à empresa; pela política deflacionária de Bernardes, com a retração do crédito bancário; pela seca prolongada do ano seguinte, que cortou drasticamente o fornecimento de energia elétrica; acabou por arrastá-lo, em agosto de 1925, à falência (DE LUCA, 1999, p. 76).

A falência da *Companhia Gráfica Editora Monteiro Lobato* abalou momentaneamente as relações entre Octalles e Monteiro Lobato, mas não a ponto de gerar um afastamento entre ambos. Ao manter a perspectiva de projetos comerciais em parceria com Monteiro Lobato, Octalles conseguiu convencê-lo da idéia de constituir uma nova editora, aproximadamente dois meses após a liquidação do empreendimento anterior (HALLEWELL, 1985, p. 267-268).

Dessa forma, em novembro de 1925, era constituída em São Paulo a *Companhia Editora Nacional*. Invertendo os papéis na nova sociedade, os sócios passaram a trabalhar em cidades diferentes. Monteiro Lobato mudou-se para o Rio de Janeiro, incumbido de responder pelas atividades da filial na capital do país. Octalles manteve-se em São Paulo para comandar a matriz da empresa (MÁSCULO, 2008, p. 24).

O novo empreendimento concentrou suas atividades no ramo editorial. Para imprimir seus trabalhos, a CEN contava com os equipamentos e os serviços prestados por uma nova gráfica montada na capital paulista, com parte do maquinário importado pela falida *Companhia Gráfica Editora Monteiro Lobato*.

As máquinas e as instalações que Lobato importara para criar sua magnífica empresa gráfica evidentemente não desapareceram fisicamente quando da falência da firma. Os credores, de fato, estavam muito ansiosos por encontrar compradores para elas, e Lobato e Octalles conseguiram persuadir dois de seus antigos associados, Natal Daiuto e Savério D'Agostino, a adquirirem parte do equipamento e construir a São Paulo Editora. [...] o nome “editora” na verdade era uma denominação incorreta porque foi criada especificamente para prestar serviços gráficos e, mais que isso, serviços que deveriam ser dedicados exclusivamente às necessidades da Companhia Editora Nacional. Desse modo, não apenas continuavam disponíveis muitas das excelentes impressoras de Lobato como, o que também era importante, continuavam a funcionar sob a direção de Daiuto, consumado artista em produção e planejamento gráficos, cujo trabalho estabeleceu padrão para todo o desenvolvimento posterior da aparência física do livro brasileiro, influência tão significativa no século vinte quanto a de Plancher, no século dezenove (HALLEWELL, 1985, p. 270).

Podendo contar com a qualidade dos serviços gráficos de experientes profissionais, nas mais modernas oficinas do país, a CEN iniciou suas atividades com projetos editoriais ambiciosos. Concorrendo com a *Livraria Francisco Alves* e a *Melhoramentos*, a CEN atuou em diversos seguimentos do mercado, mas notabilizou-se pela edição de livros infanto-juvenis e escolares (FERNANDES, 2009, p. 129). Os formatos inovadores dos livros, a produção de capas ilustradas com cores vibrantes, a impressão diferenciada no mercado, enfim, a destacada composição gráfica dos produtos impulsionou os negócios da empresa, levando a editora à liderança do mercado aproximadamente cinco anos depois de sua criação (HALLEWELL, 1985).

Mantendo estratégias de lançamentos editoriais ousadas, adotadas desde o final da década de 1910, pagando os direitos autorais aos escritores em um período que não havia uma legislação específica para a área, os editores conquistaram o respeito e a admiração de intelectuais envolvidos nos projetos da CEN. Viriato Corrêa é um exemplo de escritor que aprovava as práticas adotadas por seus editores. Valorizando o papel de Monteiro Lobato no processo de expansão da indústria editorial brasileira, Corrêa assim o descreve:

Monteiro Lobato não realizou apenas uma obra literária que é das mais altas do Brasil. Não foi apenas o contista maravilhoso, o ensaísta fascinante, o homem de luta que toda a vida se bateu pelo aproveitamento das riquezas do país. Não foi apenas o maior dos escritores de crianças que já tivemos em todos os tempos. [...]

Mas Monteiro Lobato tem outra obra que, sozinha, lhe daria renome imperecível. Ele foi no Brasil o bandeirante do livro.

[...]

Em cada paulista, já isto foi dito por muita gente, há sempre o potencial de um bandeirante. Não há bandeirante sem largos horizontes; sem visão do futuro não há bandeirismo. O amanhã venturoso sempre valeu mais para o paulista do que a atualidade risonha e tranqüila. A fatalidade de abrir caminhos novos os filhos de São Paulo desde os velhos tempos de Antonio Raposo e de Fernão Dias.

Monteiro Lobato surgiu para fazer o bandeirismo do livro com todas as qualidades dos seus antepassados [...]

O bandeirante de outrora desvendou terras novas, rincões longínquos de que ninguém tinha notícia. Lobato descobria mercados novos, em lugares remotos, que todo mundo imaginava infrutíferos [...] [Ele] havia alargado as fronteiras de nossa cultura como o bandeirante antigo alargava as nossas fronteiras geográficas (CORRÊA apud FERNANDES, 2009, p. 129-130).

O pioneirismo de Monteiro Lobato no mercado editorial brasileiro foi defendido por inúmeros sujeitos que estavam encantados com a capacidade de produção e distribuição de livros da CEN¹¹⁹. A visibilidade social do intelectual editor foi ampliada com seus empreendimentos no ramo editorial, sabidamente uma área desprovida de grandes projetos até aquele momento. As elites e classes médias empenhadas na valorização da cultura letrada aplaudiram as ações de Monteiro Lobato e de seu sócio desconhecido nas rodas formadas por intelectuais.

Desde os tempos da *Revista do Brasil*, Monteiro Lobato construiu a imagem de intelectual atuante, homem à frente de seu tempo, comprometido com o desenvolvimento cultural dos brasileiros, efetivo defensor da difusão da cultura letrada. Enquanto ele era festejado pelos grupos letrados, recebendo os louros dos ousados projetos editoriais, o processo de desenvolvimento comercial da CEN teve Octalles como o principal agente, o administrador da empresa que expandia seus negócios em ritmo acelerado.

¹¹⁹ Em seu estudo sobre a produção literária infantil de Viriato Corrêa, o historiador José Ricardo Oriá Fernandes apresenta diferentes visões relativas ao pioneirismo de Monteiro Lobato no mercado editorial brasileiro. Cf. FERNANDES, José Ricardo Oriá. **O Brasil contado às crianças:** Viriato Corrêa e a literatura escolar para o ensino de história (1934-1961). 2009. 363 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009, p. 128-133.

Livre das tarefas administrativas que ficaram sob responsabilidade de Octalles em São Paulo, no Rio de Janeiro Monteiro Lobato dedicou-se à escrita de livros infantis e ao estudo de sua nova paixão, o desenvolvimento industrial norte-americano personificado pela figura de Henry Ford (HALLEWELL, 1985, p. 268). Em 1927, atraído pelo convite para o cargo de adido comercial do Brasil em Washington, Monteiro Lobato afasta-se completamente da direção da CEN. Vivendo nos Estados Unidos, aproximou-se das oportunidades de investimento na Bolsa de Valores de Nova York, as quais seduziam capitalistas e trabalhadores com a euforia da valorização das ações. A crise do liberalismo no mundo, representado pelo *crash* da referida bolsa em outubro de 1929, levou Monteiro Lobato a vender sua participação na CEN para cobrir seus prejuízos. Themistocles Marcondes Ferreira, irmão de Octalles, comprou a parte de Monteiro Lobato, tornando-se diretor-presidente da CEN. De fato, o cargo assumido por Themistocles era figurativo, pois Octalles efetivamente controlava a empresa (HALLEWELL, 1985, p. 268).

O critério editorial da CEN, acompanhando a mudança de perspectiva observada desde a antiga sociedade de Monteiro Lobato e Octalles (MÁSCULO, 2008, p. 23), priorizou a produção de livros didáticos.

O crescimento inicial da Companhia Editora Nacional foi paralelo a um desenvolvimento significativo do ensino secundário e Octalles orientou para esse nível de ensino o trabalho editorial didático de sua empresa. Um número pequeno de crianças freqüentava a escola secundária: não mais de 83.000 em 1930. Mas cada criança precisava de um número maior de livros, e mais caros. Além disso, o aluno da escola secundária dificilmente ficava sem livros por causa da pobreza dos pais: em 1930, apenas dez mil das 83 mil mencionadas acima não freqüentavam escolas particulares, nas quais seus pais deviam pagar anuidades (HALLEWELL, 1985, p. 288-289).

No início dos anos 30, a CEN liderava o mercado editorial de São Paulo, mesmo depois das dificuldades impostas pelo golpe de estado que derrubou as oligarquias da República Velha em 1930 e pela Revolução Constitucionalista de 1932. Na segunda metade da década, a CEN passou a liderar o mercado nacional, com aproximadamente um terço de toda a produção de livros do país (HALLEWELL, 1985, p. 292-293).

O crescimento da editora entre as décadas de 1920 e 1930 foi alicerçado tanto na produção de livros didáticos como na edição de obras de interesse geral. Nesse sentido, a historiadora Eliana de Freitas Dutra destaca:

A criação da Companhia Editora Nacional não apenas vai se beneficiar dessa inovadora experiência acumulada pelos dois sócios no empreendimento anterior, como vai ser herdeira de um projeto, de inspiração iluminista, acalentado por setores da intelectualidade republicana brasileira dos anos 10 e 20, dos quais Lobato foi parte integrante, e que convencidos de que o país além de pouco alfabetizado era “alérgico aos livros”, contavam em civilizar a nação através de um poder pedagógico e transformador dos livros.

Para “inundar o país de livros” como queria Monteiro Lobato, a Companhia Editora Nacional vai se valer de uma fórmula editorial e grande sucesso que marcou a paisagem oitocentista francesa, expandindo-se da França para o mundo: as coleções (DUTRA, 2004, p. 6).

As fórmulas editoriais adotadas pela CEN geraram excelentes resultados econômicos/mercadológicos. Tanto publicando coleções quanto atendendo à demanda das escolas, num primeiro momento as particulares, a editora conseguiu atingir a liderança no mercado brasileiro. Entretanto, os bons resultados empresariais da CEN não foram mero golpe de sorte. As demandas sociais diante da expansão da cultura letrada e a ampliação da escolarização no país alavancaram os investimentos dos irmãos Marcondes Ferreira a partir da década de 1930. As relações entre editora, sociedade e Estado podem potencializar uma melhor compreensão do sucesso empresarial associado aos projetos socioculturais que se desenvolviam no referido período.

A ampliação do universo escolar e as reformas educacionais

A expansão do mercado editorial no Brasil, processo em contínuo desenvolvimento desde o período monárquico, teve um grande impulso a partir da década de 1930 (HALLEWELL, 1985). Diversos fatores contribuíram para a aceleração da venda de livros: o crescimento demográfico, a industrialização, a intensificação do processo de urbanização, o

aumento da renda dos trabalhadores (SEVCENKO, 1998), a ação reformadora do Estado na área de educação e os projetos socioculturais de diversos grupos civis e religiosos que impulsionaram a expansão escolar (REZNIK, 1992).

O período iniciado com a Revolução de 1930 foi marcado por inúmeras transformações nos campos político, social e econômico, intimamente articulados às produções culturais nacionais. Na esfera política, a substituição parcial das elites oligárquicas da Primeira República por novas elites administrativas gerou a reforma do Estado brasileiro (FAUSTO, 1970). Após a crise do modelo agroexportador, a gradativa diversificação econômica incentivada pelo Estado levou os capitalistas a investirem mais recursos em setores voltados para o mercado interno, acelerando tanto o processo de industrialização quanto o de urbanização. A valorização da cultura letrada nos centros urbanos foi estimulada em decorrência das novas demandas socioeconômicas. O incremento da vida urbana abriu espaços para que trabalhadores e setores sociais médios organizados reivindicassem uma educação escolar, que atendesse seus respectivos grupos, não necessariamente da mesma forma. A diversidade de grupos sociais e de projetos socioculturais promoveu intensos debates na área educacional¹²⁰. Discutindo a formação das novas gerações e os projetos da futura sociedade brasileira, esses grupos contribuíram para a constituição das reformas educacionais na Era Vargas.

Vale lembrar que desde a década de 1890, diferentes tendências do republicanismo brasileiro exaltavam o poder da educação. No período inicial da República, as classes dominantes projetavam civilizar e modernizar a sociedade, superando o atraso herdado do Império através da reinvenção do sistema escolar. Os discursos de integração do “povo” à nova ordem política necessariamente abordavam a ampliação da escolarização, concepção defendida pelas elites como meio privilegiado para consolidar as bases sociais do regime, paralelamente ao processo de regeneração nacional (SOUZA, 1998).

¹²⁰ Com relação a diversidade de projetos socioculturais do período, suas respectivas reivindicações e os desdobramentos políticos dos embates ocorridos entre as décadas de 1920 e 1940, dialoguei com a seguinte bibliografia: BITTENCOURT, Circe M. F. **Pátria, civilização e trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939)**. São Paulo: Loyola, 1990; MONARCHA, Carlos. **Brasil arcaico, Escola Nova**. Ciência, técnica e utopia nos anos 1920-1930. São Paulo: Editora UNESP, 2009; REZNIK, Luis. **Tecendo o amanhã**. A história do Brasil no ensino secundário: programas e livros didáticos (1931 a 1945). 1992. 288 f. Dissertação (Mestrado em História). Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1992; SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

No imaginário construído por discursos republicanos no Brasil entre o final do século XIX e início do século XX, a escola seria uma instituição capaz de realizar o progresso da nação através da instauração de uma nova ordem social (CARVALHO, 1989, p. 8). Porém, o acesso restrito ao universo escolar não efetivou um processo de escolarização das classes populares, fato que criou um contingente (cada vez maior com o passar do tempo) de excluídos da ordem republicana.

Os avanços e retrocessos na área educacional no decorrer da Primeira República geraram inúmeras discussões relativas aos problemas da instrução pública em seus diversos níveis, a disponibilização de recursos para a ampliação de vagas escolares, a formação e capacitação de educadores, os métodos e programas de ensino, entre outros pontos. A crescente demanda por vagas nas escolas primárias de inúmeras cidades brasileiras não foi acompanhada por investimentos em adequação dos edifícios escolares e abertura de salas de aula. A carência de escolas públicas e a dificuldade em encontrar vagas marginalizaram milhares de crianças em idade escolar da educação formal. A discrepância observada entre os discursos que exaltavam o poder da educação e as condições efetivas da instrução pública acabou fortalecendo a posição dos que se intitulavam defensores das transformações sociais via educação.

Algumas análises desse momento histórico tornaram-se clássicas entre os historiadores da educação brasileira. Focalizando aspectos da instrução na Primeira República, Jorge Nagle afirma:

O entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico, que tão bem caracterizam a década dos anos vinte, começaram por ser, no decênio anterior, uma atitude que se desenvolveu nas correntes de idéias e movimentos políticos-sociais e que consistia em atribuir importância cada vez maior ao tema da instrução, nos seus diversos níveis e tipos. É essa inclusão sistemática dos assuntos educacionais nos programas de diferentes organizações que dará origem àquilo que, na década dos vinte, está sendo denominado de entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico. A passagem de uma para outra dessas situações não foi propriamente gerada no interior desta corrente ou daquele movimento. Ao atribuírem importância ao processo de escolarização, prepararam o terreno para que determinados intelectuais e “educadores” – principalmente os “educadores profissionais” que aparecem nos anos vinte – transformassem um programa mais amplo de ação social num restrito programa de formação, no qual a escolarização era concebida como a mais eficaz alavanca da História brasileira. De fato, enquanto o tema da escolarização era proposto e analisado de acordo

com um amplo programa desta ou daquela corrente ou movimento, ela servia a propósitos extra-escolares ou extra-pedagógicos; era uma peça entre outras, peça importante, sem dúvida, mas importante justamente pelas suas ligações com problemas de outra ordem, geralmente problemas de natureza política. Nesse momento, a escolarização era tratada por homens públicos e por intelectuais que, ao mesmo tempo, eram “educadores”, num tempo em que os assuntos educacionais não constituíam, ainda, uma atividade suficientemente profissionalizada. Apenas na década final da Primeira República a situação vai ser alterada, com o aparecimento do “técnico” em escolarização, a nova categoria profissional; este é que vai daí por diante tratar, com quase exclusividade, dos assuntos educacionais. Justamente nesse momento, os temas da escolarização vão se restringindo a formulações puramente educacionais ou pedagógicas, com o que vão perdendo ligações com os problemas de outra natureza. Analisados pelos “técnicos”, os problemas se comprimem num domínio especializado, e se segregam, ao serem menosprezadas as vinculações com problemas de outra ordem (NAGLE, 1976, p. 101-102).

Segundo a educadora Marta Maria Chagas de Carvalho (1998, p. 32), a partir do trabalho de Jorge Nagle¹²¹, os estudos relativos à educação brasileira nas primeiras décadas do regime republicano tornaram paradigmática a nomenclatura criada pelo autor para designar distintos períodos do movimento educacional: “entusiasmo pela educação”, “otimismo pedagógico” e “profissionais em educação”¹²².

Para Jorge Nagle, a educação brasileira na Primeira República passou por movimentos distintos. Inicialmente o movimento do “entusiasmo pela educação” foi marcado pela proposta de ampliação do acesso à escola elementar. A partir da década de 1920 intensificou-se o movimento denominado “otimismo pedagógico”, que introduziu a concepção de que somente os “profissionais em educação”, portadores de conhecimentos técnico-científicos, seriam capazes de reformar a instituição escolar, tornando-a eficiente na importante tarefa de renovação da sociedade brasileira, dentro de uma perspectiva liberal (HILSDORF, 2005, p. 80).

A análise de Nagle compreende o discurso dos especialistas em educação, defensores da pedagogia da Escola Nova na década de 1920, como uma despolitização dos debates educacionais. A idéia de especialização profissional do educador deslocava então as

¹²¹ A tese de Doutorado defendida em 1966 tornou-se uma referência fundamental para a historiografia da educação brasileira relativa ao período da Primeira República: NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Didático, 1976.

¹²² A nomenclatura citada por Carvalho também é colocada em ação em outro trabalho do autor: NAGLE, Jorge. Educação na Primeira República. In: FAUSTO, Boris (org.). **O Brasil republicano**. Sociedade e instituições (1889-1930). 3ª ed. São Paulo: Difel, 1985, t. III, v. 2, p. 259-291. Coleção História Geral da Civilização Brasileira.

resoluções de problemas sociais para o âmbito da técnica, valorizando aspectos da modernidade científica, urbana e industrial. Nesse sentido, os escolanovistas se apresentavam como os representantes da moderna pedagogia, alicerçada em bases racionais, técnico-científicas e progressistas.

Discordando das análises de Nagle, Marta Maria Chagas de Carvalho¹²³ entende o movimento da Escola Nova não como uma expressão de despolitização dos debates educacionais, mas como uma manifestação de repolitização. Entre os diversos grupos que debateram os problemas da instrução escolar no Brasil na Primeira República, a Associação Brasileira de Educação (ABE) articulou projetos nacionais baseados em propostas, ao mesmo tempo, renovadoras e autoritárias (CARVALHO, 1998). Organizada em 1924, a ABE divulgou entre seus projetos a idéia de homogeneização cultural e moral, reivindicando uma “política nacional de educação” para a formação da nacionalidade. Na visão de Marta Maria Chagas de Carvalho:

Este movimento foi, sem dúvida, o de uma “marcha resoluta para uma política nacional de educação”. Trata-se, antes, de enfatizar que o projeto de elaboração desta política *nacional* deu-se no âmbito da questão da “formação da nacionalidade”. O autoritarismo desse projeto não tem sido registrado nos estudos de história da educação. Colocado neste âmbito, o movimento educacional foi sem dúvida uma das instâncias de elaboração e disseminação da ideologia autoritária dos anos 20. Nele foram repropostas representações do “povo brasileiro” como carência, passividade e amorfia. Nele se propôs a escola como instância de homogeneização cultural por via da inseminação de valores e da formação de atitudes patrióticas. Nele se constituíram as “elites”, atribuindo-se um papel diretor de qualquer transformação social. Nele se delineou a figura do Estado como agenciador principal das “elites” na promoção da “unidade nacional”, exaltando-se, com isso, “as virtualidades criadoras da intervenção deliberada, e do controle coercitivo através de um poder burocrático (CARVALHO, 1998, p. 44-45).

Enquanto Nagle trabalha com a perspectiva de despolitização dos debates ocorridos no âmbito da ABE, baseando-se no pressuposto de que os “profissionais em educação” escolanovistas controlavam a entidade com suas concepções liberais renovadoras, Carvalho encontra diversas correntes de pensamento e grupos articulados buscando legitimar seus projetos

¹²³ A tese de Doutorado defendida em 1986 foi publicada na década de 90: CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde nacional e fôrma cívica:** higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

socioculturais (HILSDORF, 2005, p. 82-83). Através de um exame detalhado da documentação produzida pela referida entidade, Carvalho identifica desde sua organização até o início da década de 1930 o controle do grupo de católicos, situação que marcou posições autoritárias da ABE no período.

Representando a primeira e mais ampla forma de institucionalizar os debates relativos aos problemas da escolarização no país, a ABE reuniu sujeitos de destaque em suas áreas de atuação: intelectuais, educadores, políticos, engenheiros, médicos e jornalistas (REZNIK, 1992, p. 12-14). Os eventos promovidos pela ABE aproximaram grupos com distintas visões socioculturais, mas que vislumbravam na educação o potencial de transformação e/ou evolução desejados¹²⁴. Entre os variados tipos de eventos promovidos por essa associação, as Conferências Nacionais de Educação se destacaram.

As perspectivas elitistas e antidemocráticas da renovação escolar estavam patentes na questão do controle das ações burocráticas, nos projetos de homogeneização cultural a partir da construção de atitudes patrióticas, na unificação do sistema escolar através do intervencionismo estatal. As propostas apresentadas pelos fundadores da ABE e debatidas pelos simpatizantes e participantes dos eventos organizados por essa associação inspiraram futuras ações no campo educacional, notadamente na Era Vargas.

Diante da crise do regime oligárquico e da crescente insatisfação social, as mazelas da educação brasileira foram discutidas tanto no âmbito dos estados quanto na esfera federal. Os projetos de reformas da instrução pública em nível estadual, na fase final da Primeira República, foram expressões dos ideários que procuram modernizar os sistemas escolares (CARVALHO, 2000). Relegado ao segundo plano até a década de 1920, o ensino secundário passou a ser tratado por educadores renovadores e, fundamentalmente, pelo governo federal após a Revolução de 1930 como um nível de educação escolar importante para a formação das futuras elites dirigentes do país (REZNIK, 1992).

Durante os governos liderados por Getúlio Dornelles Vargas (1930-1945), foram decretadas duas reformas de ensino no Brasil: a Reforma Francisco Campos em 1931 e a

¹²⁴ Os estudos já mencionados analisam as posições dos grupos que formavam a ABE, focalizando os debates internos que geraram aproximações, distanciamentos, conflitos e, inclusive, o abandono da referida associação por parte dos denominados católicos no início dos anos 1930.

Reforma Capanema em 1942. Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930, as ações políticas do titular da pasta, Francisco Campos, centralizaram as diretrizes da política educacional brasileira, revelando as visões autoritárias e elitizadas dos grupos que controlavam o Estado naquele momento. Em relação ao nível de escolarização que os livros didáticos de Joaquim Silva eram destinados, a Reforma Francisco Campos conferiu organicidade ao ensino secundário no país, centralizando o poder decisório das políticas públicas na esfera do Ministério da Educação. A normatização administrativa e programática, o estabelecimento do currículo seriado, a equiparação das escolas secundárias e a fiscalização realizada por inspeção federal fortaleceram as ações burocráticas do ministério (SCHWARTZMAN, 2000).

A centralização política observada a partir do Governo Provisório de Vargas (1930-1934) não significou a desmobilização dos setores sociais que estavam articulados anteriormente. No campo educacional, os complexos debates em curso na Primeira República foram ampliados após a Reforma Francisco Campos. As inúmeras intervenções do Estado varguista na estrutura da educação nacional estimularam acalorados debates entre os grupos organizados que atuavam na área¹²⁵. Os debates nesse período foram intensos devido à diversidade de projetos socioculturais e as múltiplas interpretações dos decretos e portarias ministeriais que compuseram as reformas educacionais. Para os denominados católicos, que participavam dos debates educacionais, a primeira reforma da Era Vargas trazia perspectivas universalistas tecnicistas, fato que desqualificava os estudos humanistas clássicos, defendidos pelos católicos como os ideais. Enquanto parte dos escolanovistas apoiava os avanços da Reforma Francisco Campos, os católicos, nesta batalha de percepções, mobilizaram-se para reverter o que era considerado danoso para seus interesses (REZNIK, 1992).

Nesse cenário de batalha de percepções, a extinção da cadeira de História do Brasil, determinada pela reforma de 1931, gerou uma reação que uniu diferentes vozes contra a manutenção da cadeira única de História da Civilização. As discussões envolvendo historiadores,

¹²⁵ Chamando a atenção para a complexidade do debate educacional havido entre as décadas de 1920 e 1940, além dos já citados trabalhos de BITTENCOURT (1990), MONARCHA (2009), REZNIK (1992) e SCHWARTZMAN et al. (2000), registro outras contribuições bibliográficas: MATE, Cecília Hanna. **Tempos modernos na escola: os anos 30 e a racionalização da educação**. Bauru: Educar, 2002; MONARCHA, Carlos. **A reinvenção da cidade e da multidão**. Dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989; NUNES, Clarice. As políticas públicas de educação de Gustavo Capanema no governo Vargas. In: BOMENY, Helena (org.). **Constelação Capanema: intelectuais e políticas**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

educadores, políticos e outros representantes sociais seguiram por mais de uma década. O restabelecimento da autonomia da disciplina História do Brasil foi marcado, primeiramente, pela improvisação de diferentes portarias ministeriais expedidas entre 1939 e 1940, mas diante da complexidade dos embates socioculturais, a Lei Orgânica do Ensino Secundário firmou as bases de um currículo patriótico, voltado para as humanidades clássicas, que acabou ampliando a importância da cadeira de História do Brasil¹²⁶.

Focalizando a expansão escolar brasileira a partir da década de 1930, o crescimento de matrículas no ensino primário e secundário foi significativo. Os números expressam a situação deficitária das escolas até o fim da Primeira República, além do interesse em alta pela abertura de novas vagas.

TABELA 1
Estatística de matrícula escolar no Brasil

Ano	Primário	Secundário
1930	2.084.000	83.000
1935	2.413.594	93.829
1940	3.302.830	170.057
1945	3.496.664	256.467
1950	5.175.887	406.920
Aumento em 20 anos	148 %	390 %

Fonte: Anuário Estatístico do Brasil apud HALLEWELL, 1985, p. 176 e 286.

Verifica-se que o aumento do ensino secundário foi superior ao do ensino primário em termos percentuais. Não resta dúvida que o potencial de crescimento do ensino secundário brasileiro, na comparação com o ensino primário, era muito maior. A demanda era reprimida nos dois níveis de ensino, mas as transformações em curso após a queda do regime oligárquico promoveram, no nível secundário, o maior crescimento relativo.

Desde o período monárquico, instituições públicas e privadas atenderam os estudantes do ensino secundário, mas o acesso sempre foi marcadamente restrito. Criado em

¹²⁶ O trabalho de Luis REZNIK (1992) analisa detalhadamente as discussões ocorridas entre os defensores da cadeira de História da Civilização e os defensores da autonomia da cadeira de História do Brasil. Cf. especialmente o capítulo II.

1837, o Colégio Pedro II tornou-se, ao longo do Império, uma instituição pública modelar para todos os estabelecimentos de ensino secundário no país (GASPARELLO, 2004). Mesmo após a proclamação da República, essa instituição sediada no Rio de Janeiro permaneceu como referência do ensino secundário até o início da década de 1930.

Para a historiadora Circe Bittencourt, as instituições públicas e privadas tiveram papéis distintos na história desse nível de ensino:

O nível secundário no Brasil caracterizou-se como um curso oferecido pelo setor público – no Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, capital do Império e da República, em liceus provinciais, em ginásios estaduais republicanos – e pelo setor privado. A rede particular de escolas, para esse nível escolar, desempenhou e continua a desempenhar importante papel, levando-se em conta que o secundário foi criado para atender à formação dos setores de elite.

As escolas confessionais de ordens religiosas de origem européia, nos séculos XIX e XX foram muito importantes e responsáveis pelo estabelecimento de um sistema de ensino bastante amplo, com externatos e internatos, tanto para meninos quanto para meninas. A presença dos colégios confessionais foi constante até os anos 50 do século passado, quando começaram a sofrer intensa concorrência de escolas secundárias leigas, que passaram a proliferar à medida que se ampliava o público escolar secundário, no processo de crescimento da classe média urbana (BITTENCOURT, 2008, p. 77).

A diferença entre o número de matrículas no ensino primário e no ensino secundário, observada na **Tabela 1**, evidencia a elitização do processo educacional ainda na primeira metade do século XX. Dialogando com o texto da historiadora Circe Bittencourt, o importante papel desempenhado pelos colégios confessionais no ensino secundário contribuiu para afastar grande parte dos alunos oriundos das classes trabalhadoras. Enquanto a rede particular de escolas dominou o cenário educacional nesse nível de ensino, a ausência de escolas públicas marginalizava grande parte de jovens em idade escolar.

Abordando aspectos da escolarização no Brasil na primeira metade do século XX, o historiador Luis Reznik ressalta que instituições escolares católicas praticamente tinham a hegemonia no ensino secundário. Segundo Reznik, o grupo católico controlava:

(...) diretamente a maioria quase absoluta dos estabelecimentos do ensino secundário particular – o que significa o controle de quase todo o ensino secundário no Brasil, já que no início da década de 30, 90% desse nível de ensino era privado. A expansão da Igreja no ensino secundário data dos primórdios da República – constituía-se uma estratégia voltada para a formação dos filhos das classes dominantes (REZNIK, 1992, p 17).

Ao controlar a maior parte do ensino secundário no país e formar os filhos das classes dominantes, os integrantes da Igreja Católica estabeleceram condições socioculturais privilegiadas no período republicano. Articulados às elites, os católicos consolidaram seu prestígio social junto a estes grupos dominantes, apostando numa educação moderna das sensibilidades, capaz de imbricar princípios românticos (tais como confiança, fé, amorosidade, religiosidade) ao ideário liberal (valorizando a razão na construção do presente harmônico, civilizado, progressista, fundado no respeito ao trabalho, na relação com o futuro). Nesse sentido, os privilégios dos grupos católicos provocavam resistências dos setores sociais que defendiam uma educação pública e laica.

Refletindo sobre os livros didáticos de Joaquim Silva, a hegemonia dos colégios católicos no ensino secundário potencializou a CEN a publicar obras para o ensino de História com um discurso acentuadamente religioso? As narrativas escolares produzidas por Joaquim Silva em seus livros foram pautadas pelo potencial de mercado? Que sugestões ou determinações eram produzidas pelo editor para Joaquim Silva em relação às suas obras?

Não é possível afirmar categoricamente o que o editor de Joaquim Silva pensava, solicitava e/ou projetava. O arquivo histórico da CEN não organizou ou não possui documentos sobre os projetos editoriais das obras de Joaquim Silva. Mas as especificidades das obras focalizadas nesta tese indicam que a parceria entre o autor e a editora atendeu, sobretudo, as demandas das escolas confessionais.

Uma fábrica de livros diante de uma “Revolução” de oportunidades

As reformas educacionais decretadas durante a Era Vargas, os projetos pedagógicos discutidos intensamente desde a década de 1920, a expansão da escolarização no país são alguns dos aspectos que impulsionaram os negócios da CEN a partir de 1930. As novas demandas no mercado de livros confirmaram a tendência editorial da CEN, que priorizava as produções didáticas desde sua criação.

Entretanto, ampliar o mercado consumidor de livros em geral era um desafio para os editores brasileiros. Como convencer uma população sem hábitos de leitura ou com altas taxas de analfabetismo a comprar livros? A propaganda foi um instrumento importante para a divulgação das produções editoriais, inclusive as obras didáticas. Nesse sentido, a CEN utilizou vários meios para sensibilizar os potenciais leitores/consumidores: anúncios em periódicos, catálogos de edições bem elaborados, distribuição de exemplares para análise de professores e de “donativos” aos alunos pobres.

A produção literária da CEN teve divulgação tanto nos catálogos de edições como em jornais e periódicos da época. Procurando consumidores entre os leitores das publicações de maior circulação, a propaganda da editora valorizava os livros como produtos capazes de entreter e ensinar ao mesmo tempo. Em um anúncio veiculado em dezembro de 1934, a CEN procura convencer os pais a presentear seus filhos com literatura infantil:

FAÇA SEU FILHO VIVER NO MELHOR DOS MUNDOS: O MUNDO DOS LIVROS

Difícilmente poderá V.S. dar um presente que proporcione à criança tanto prazer e utilidade como o livro. O livro a conserva atenta, ocupada e alegre, prestando também um grande auxílio nos estudos. Dê-lhe, porém, somente o que há de melhor na Literatura Infantil, que são as edições da Companhia Editora Nacional.

Até hoje no Brasil não apareceram melhores livros para as crianças que os da EDITORA NACIONAL, porque são os mais bem escritos, os mais bem traduzidos, os mais fartamente ilustrados (BOLETIM ARIEL apud FERNADES, 2009, p. 41).

O utilitário presente anunciado pela CEN no final de 1934, pretende atender os pais zelosos, interessados no lazer e na educação dos seus filhos. O texto do anúncio focalizado

era acompanhado por uma lista de livros infantis e uma ilustração de Papai Noel, reforçando a idéia de presente ideal para a respectiva comemoração religiosa. A propaganda trabalhava com várias perspectivas culturais, dentre as quais duas se destacavam: a valorização institucional da editora e a promoção do livro literário como presente. A estratégia de lançar e divulgar livros no final do ano foi adotada inicialmente por Monteiro Lobato e passou a ser praticada pela CEN (HALLEWELL, 1985; FERNANDES, 2009).

Ao promover a venda de livros, a editora potencializava seus negócios e atuava no processo de valorização da cultura letrada. Nos catálogos da CEN, frases com letras em negrito distribuídas aleatoriamente ao longo das páginas buscaram estimular a aquisição das obras disponibilizadas para a venda. Associando os livros aos hábitos veiculados pelas concepções da modernidade capitalista, os catálogos aproximavam o ato de leitura do ideal do homem urbano, letrado, civilizado, enfim, moderno. Destaco do Catálogo Geral de 1931, as seguintes frases:

Comprar livros é saber gastar.

Os livros são bons amigos... dos bons leitores.

Vae viajar? Não esqueça de seus bons companheiros – os livros.

A primeira frase traz a idéia de saber gastar associada à compra de livros, trabalhando com a concepção de investimento monetário em aspectos culturais. Distante de jogar dinheiro fora, o comprador de livros é apontado como um sujeito inteligente, que tem sabedoria e que amplia seus conhecimentos através do produto adquirido. Se a compra de um livro inegavelmente significa descapitalização, o leitor estará acumulando um bem tão valorizado quanto o capital financeiro: o conhecimento, diga-se, o “capital” cultural.

As frases seguintes procuram ressaltar a boa relação entre livros e leitores. Apresentados como amigos ou companheiros, os livros devem fazer parte da vida das pessoas – implicitamente as inteligentes –, acompanhando-as até mesmo em viagens. É importante registrar, inclusive, a presença de produções de literatura específica para viagens, desde o final do século XIX no Brasil (GALZERANI, 1998; HADLER, 2007; MARTINS, 2001). Nesse sentido, a

terceira frase era endereçada aos sujeitos que se consideravam ou que pretendiam ser modernos, aqueles que valorizavam ou tinham o hábito de viajar e de ler. O texto trabalhava com referenciais modernos de tempo, a idéia de que não há tempo a perder: durante o deslocamento físico, nos tempos ociosos da viagem de trabalho, no descanso das férias, os livros deveriam estar à disposição do leitor. Ler ou viajar por qualquer motivo não eram práticas recorrentes da maioria dos brasileiros na década de 1930. Por isso, as frases trabalhavam concepções e/ou desejos sofisticados para a época, concorrendo para a construção de perspectivas culturais letradas, civilizadas, relativas à modernidade capitalista, mas acessíveis – pelo menos na maioria das vezes – aos socialmente privilegiados.

A busca por boas companhias ou amizades duradouras era o tom de determinadas frases impressas no Catálogo Geral de 1932. A idéia romântica de relações perfeitas e “eternas” é associada somente aos livros.

Bons companheiros – os livros.

A boa leitura é a higiene do espírito.

A única amizade que perdura é a dos livros.

Ao mesmo tempo, explicita-se nestas produções voltadas para o mercado consumidor a concepção medicalizada, higienizada da leitura – tomando aqui também seu sentido educacional. As estratégias de venda de livros da CEN nos seus catálogos passavam pela divulgação das edições, pelo estímulo ao hábito da leitura e pela sensibilização do leitor. Apresentar os livros como bons companheiros e/ou amigos para sempre poderia atuar nas sensibilidades dos potenciais compradores. Por que os livros seriam bons companheiros num momento de avanço da modernidade capitalista no país, quando as relações sociais tendiam a se tornar fragmentárias e o individualismo cada vez mais preponderava? Porque eram portadores de conhecimentos imprescindíveis para os leitores; porque eram de fácil manuseio e transporte; porque auxiliava os bons pensamentos; porque poderiam acompanhar o leitor em qualquer lugar. Trabalhar a idéia de uma amizade verdadeira e duradoura tanto indicaria o valor do conhecimento impresso no produto cultural, quanto a própria aquisição e manutenção dos livros. Formar uma

biblioteca particular era uma referência de poder econômico-cultural, além de facilitar o acesso aos promotores do conhecimento – os livros. Possuir livros em casa, acondicioná-los em estantes apropriadas e de fácil visibilidade aos moradores e visitantes proporcionaria status, dignidade (CHARTIER, 1996, p. 77-105).

Em se tratando dos livros didáticos, a divulgação era diferenciada pela própria especificidade do produto. Além de destacar as qualidades da edição produzida pela editora, os catálogos trabalhavam com estratégias de conquista dos profissionais da educação. A distribuição gratuita de edições didáticas era uma forma anunciada pela editora em seus catálogos.

Aos collegios particulares e ás escolas publicas que o solicitarem a **Companhia Editora Nacional** enviará *gratuitamente* um exemplar de qualquer dos livros escolares incluidos neste catalogo, para que possam ser examinados pelos professores ou collegios que desejarem adoptal-os (Companhia Editora Nacional. Catalogo de Livros Escolares, 1933).

A mensagem do exemplo acima, retirado do Catálogo de Livros Escolares de 1933, foi impressa com algumas variações em diversos catálogos da década de 1930. Não perdendo a oportunidade de realizar a propaganda institucional da empresa, o conteúdo do catálogo em circulação era destacado através do compromisso de distribuição gratuita de um exemplar didático. Aos interessados, bastava ler o catálogo e solicitar um volume. Buscando conquistar professores, diretores ou mantenedores de colégios particulares, a CEN – que atuava como empresa em moldes capitalistas – investia no envio gratuito de livros para apreciação dos profissionais da área.

Entretanto, uma mensagem específica sobre a Biblioteca Pedagógica Brasileira (BPB), dirigida por Fernando de Azevedo a partir de 1931¹²⁷, chama a atenção pela estratégia de divulgação das respectivas coleções.

¹²⁷ A importância da Biblioteca Pedagógica Brasileira foi analisada por diversos pesquisadores. Cf. TOLEDO, Maria Rita de Almeida. **Coleção “Atualidades Pedagógicas”**: do projeto político ao projeto editorial (1931-1981). 2001. 295 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001; MIORIM, Maria Ângela. A Biblioteca Pedagógica Brasileira da Companhia Editora Nacional e o ensino de matemática: livros, atores e estratégias editoriais. **Horizontes**, v.24, n.1, jan./jun. 2006, p.9-21.

Senhor,

A Companhia Editora Nacional tem o prazer de communicar a V.S. que, segundo o plano e sob a responsabilidade technica de FERNANDO AZEVEDO, resolveu organizar uma “Bibliotheca Pedagogica Brasileira”, distribuida em cinco séries fundamentaes, conforme o prospecto que submettemos á sua apreciação. Animada dos propositos de contribuir para a renovação e o desenvolvimento de obras de literatura infantil, applicação didactica, orientação professional de professores, iniciação scientifica e sobre problemas e assumptos nacionaes, dispoz-se a tomar a iniciativa desse programma de cultura, de tão vastas proporções e tão grande alcance, na certeza de que não faltarão, para apoial-a, a sympathy e o estímulo de todos os educadores.

Mas, se de um lado, ella não póde prescindir o apoio que pede a V.S., e, por seu intermedio, aos mestres que constituem o professorado sob sua jurisdição, reconhece, por outro lado, a necessidade de acudir, na medida de seus recursos, em auxilio de V.S., para que todas as creanças tenham em mão os livros de que precisam para os seus estudos. Dahi a resolução que tomou, e tem a satisfação de participar-lhe, de, a partir de Janeiro de 1932, instituir donativos que constarão de

- a) exemplares de obras didacticas para os alumnos pobres, de classes ou escolas primarias, até 15% sobre o total de alumnos que tiverem adquirido livros editados pela Companhia Editora Nacional e devidamente approvados;
- b) ou obras de literatura infantil (até 5 por classe), para premio aos alumnos das classes primarias em que forem adotados os nossos livros.

Esses livros serão fornecidos gratuitamente, como se vê, pela Companhia Editora Nacional e remetidos por conta das escolas que, juntamente com o pedido a esta Companhia, enviarão, para o transporte, as respectivas importancias, calculadas em 200 réis para cada livro. Pedindo a V.S. a gentileza de examinar essa iniciativa em beneficio da educação popular no Brasil, e communicar-a aos professores do estabelecimento sob a sua direcção, aproveitamos a oportunidade para lhe offerecer nossos serviços e pôr-nos inteiramente á sua disposição, para quaesquer consultas e informações (Companhia Editora Nacional. Catalogo de Livros Escolares, 1933).

Impressa na contra-capa do Catálogo de Livros Escolares de 1933, a mensagem ressalta a importância das obras editadas nas coleções da BPB em meio a um compromisso social: distribuir livros aos alunos carentes das escolas que adotassem as referidas publicações. Tratando o assunto como um benefício para educação popular brasileira, o donativo proposto pela editora funcionava como um estímulo à adoção de suas obras. O apoio necessário para o sucesso do programa cultural dirigido por Fernando de Azevedo era explicitamente solicitado na

mensagem. Segundo tal discurso, escolas e editora poderiam estabelecer relações que beneficiariam alunos carentes. Ou seja, empenhavam-se em estabelecer a concepção de que enquanto a CEN prestava relevantes serviços aos educadores em geral, publicando obras de qualidade, as escolas alavancavam compromissos sociais mais amplos, adotando para suas classes os melhores livros disponíveis no mercado.

Joaquim Silva, sinônimo de livro didático de História

O nome do professor Joaquim Silva ganhou projeção nacional a partir da década de 1930. As principais responsáveis por essa projeção foram as coleções de livros didáticos de História publicados pela CEN. Por mais de três décadas o nome do professor Joaquim Silva foi associado aos livros didáticos destinados ao ensino ginásial, sempre apontados como líderes de vendas. Fenômenos editoriais em meados do século XX, seus livros circularam por escolas de todo o país, contribuindo para a consolidação de concepções de história relacionadas ao avanço da modernidade capitalista no Brasil.

Antes de focalizar as concepções de história impressas nas páginas dos livros didáticos do professor Joaquim Silva, busco refletir acerca da construção desse nome no mercado editorial brasileiro. As linhas editoriais da CEN privilegiaram o surgimento de novos autores didáticos entre as décadas de 1920 e 1930. A expansão do ensino secundário nesse período demandava um novo portfólio de edições, fato que possibilitou a aproximação do então professor da disciplina História no Lyceu Nacional Rio Branco aos projetos editoriais da CEN. Inicialmente trabalhando como autor co-autor das obras voltadas para os exames de admissão, Joaquim Silva dedicou-se a escrever a História do Brasil por mais de trinta anos. Mas a projeção de seu nome no mercado editorial aconteceu com o sucesso de seus livros didáticos, escritos sem colaboradores ou co-autores declarados.

Adequando-se à Reforma Francisco Campos, a CEN começou a publicar as coleções de História da Civilização para o ensino secundário em duas frentes: uma relacionada à BPB e outra atrelada aos livros didáticos em geral. Analisando os catálogos da CEN e as obras

didáticas disponíveis nos arquivos visitados, podemos confirmar que os livros de Joaquim Silva foram publicados no segundo segmento citado. Outra obra denominada *História da Civilização*, escrita por Erasto de Toledo, era identificada como pertencente à coleção de Livros Didáticos da BPB.

Autores reconhecidos nacionalmente como Pedro Calmon e Pandiá Calógeras também tiveram livros editados na BPB, articulados à coleção Brasiliana. Calmon era o autor das obras *História da Civilização Brasileira* (para o curso primário) e *História da Civilização Brasileira. Formação Histórica do Brasil* foi a obra publicada por Calógeras. Excetuando-se a obra *História da Civilização Brasileira* (para o curso primário), divulgada como um livro para crianças que cursavam o primário, os livros de Calmon e Calógeras eram focalizados nos catálogos da CEN como grandes contribuições historiográficas, à “renovação dos métodos de ensino de história do Brasil”:

História da Civilização Brasileira – de Pedro Calmon, do Instituto Histórico Brasileiro, é um trabalho que marcará época no movimento de renovação dos métodos de ensino de história do Brasil. Neste volume, escrupulosamente documentado, apresenta-se a formação histórica do povo brasileiro, examinada de um ponto de vista sociológico, de que os factos são estudados e expostos, não em sucessão chronologica, mas nas suas relações de causa e efeito. Na linha dos historiadores, de espirito moderno, inaugurada por Capistrano de Abreu, Oliveira Lima e João Ribeiro, conquista o sr. Pedro Calmon posição de destaque, com o novo livro que offerece ao publico. Escripta com unidade de concepção e de plano, a *Historia da Civilização Brasileira*, é, a um tempo, obra de cultura para todos e de caracter didactico, pela sua clareza de exposição, pelo espirito e methodo scientifico e pela riqueza de suggestões. É o volume XIV da Série V (Brasiliana) da Bibliotheca Pedagogica Brasileira (Companhia Editora Nacional. Catalogo de Livros Escolares, 1934).

Formação Histórica do Brasil – Pandiá Calógeras (Vol. XLII da Serie V – Brasiliana – da Bibliotheca Pedagogica Brasileira)

Sobre esta obra magistral de Pandiá Calógeras, escreveu Plinio Barreto: “É obra de maior folego que a Formation historique de la nationalité brésilienne, de Oliveira Lima, que já era um livro excellente, e mais completa que a admiravel synthese historica de nossa formação, que é a Historia do Brasil de João Ribeiro. Tendo escripto depois daquelles dois illustres brasileiros, Pandiá Calógeras utilizou-se, naturalmente, de muitos elementos de que os primeiros não dispuzeram, o que lhe deu, do ponto de vista da segurança das conclusões e da

precisão das hypotheses, muita vantagem sobre os seus antecessores”. Foi este livro escolhido para figurar na bibliotheca histórica esclusiva das duas Americas, que se publica sob a direcção da Florida State Historical Society, dos Estados Unidos. Com 3 mappas fora do texto (Companhia Editora Nacional. Catalogo de Livros Escolares, 1935).

As obras ora enfocadas eram apresentadas na seção de livros didáticos de História. O aspecto significativo de ambas exposições é a aproximação dos autores – e suas respectivas obras – aos grandes nomes da historiografia nacional. Sem meias palavras, os livros publicados pela CEN eram propostos como as melhores publicações já produzidas sobre a História do Brasil. Ou ainda, como obras destacadas na historiografia “de espirito moderno”, amalgamando “cultura para todos” e “character didactico”, pela “clareza de exposição, pelo espirito e methodo scientifico e pela riqueza de suggestões”, além da aceitação internacional, mais especificamente norte-americana. É importante observar que o público alvo, o leitor implícito nestas propagandas é o professor (ou o cidadão?) mais intelectualizado.

Concorrendo sem os mesmo status de intelectual reconhecido, sem a distinção de membro do IHGB, sem a produção de uma obra paradigmática, o professor Joaquim Silva não era um autor associado à renovadora BPB dirigida por Fernando de Azevedo. Com textos portando alguns outros elogios, os catálogos da CEN apresentavam os livros didáticos do professor Joaquim Silva com o seguinte perfil:

HISTORIA DA CIVILIZAÇÃO – 4ª edição. – Do professor Joaquim Silva, do Lyceu Nacional Rio Branco e destinada aos alumnos do 1º anno Gymnasial, feito de accôrdo com o programa do Colegio Pedro II. Obra considerada como a melhor no gênero (Companhia Editora Nacional. Catalogo Geral, nº 10, setembro de 1933).

HISTORIA DA CIVILIZAÇÃO – 2º Anno Gymnasial. – Obra de um exito sem precedentes. – Tres edições em dois mezes. Adoptada em todos os collegios officiaes do Brasil. – Este volume desenvolve com a mesma orientação didactica do 1º, o programma official do Collegio Pedro II. Ao lado das narrativas, traços biographicos que interessam a historia da America e do Brasil. Inicia-se o estudo da Historia da Civilização, como recommendam as instrucções do respectivo programma. – Todos os capitulos são acompanhados de quadros-resumos e numerosas illustrações e cartas históricas (Companhia Editora Nacional. Catalogo Geral, nº 10, setembro de 1933).

HISTORIA DA CIVILIZAÇÃO – 3º volume. – A “Historia da Civilização” conquistou o publico, quasi sem propaganda, sem esforço e sem violencia. Livro escripto numa linguagem ao alcance de todos, com uma naturalidade communicativa e uma illustração abundante, bastou ser conhecido para começar a ser adoptado em grande numeros de collegios. A critica não faz mais do que confirmar o juizo dos professores da materia e a acceitação geral por parte dos alumnos. O volume, destinado ao 3º anno dos programmas officiaes mantém-se, em tudo, à altura dos volumes anteriores. Está inteiramente redigido na “Nova Ortografia Oficial” (Companhia Editora Nacional. Catalogo Geral, nº 11, junho de 1934).

HISTORIA DA CIVILIZAÇÃO – (*Para o primeiro anno gymnasial*). – De accordo com o programma official. Livro primoroso feito em linguagem accessivel a qualquer intelligencia. Desenvolve o programma do primeiro anno de Historia da Civilização. A ultima edição está fartamente illustrada e no fim de cada capitulo vem uma leitura apropriada á lição. Mereceu os melhores elogios dos professores da materia de quasi todo os Gymnasios Officiaes do Brasil. Está adoptado no Collegio Pedro II, na Escola Normal do Rio de Janeiro, no Gymnasio do Estado em São Paulo, Espirito Santo, Santa Catharina em quasi todos os demais gymnasios officiaes. Foi incluido na lista de obras encommendadas pela Directoria Geral do Ensino para o curso complementar das Escolas Normaes do Estado de São Paulo (Companhia Editora Nacional. Catalogo Geral, nº 12, setembro de 1935).

HISTORIA DA CIVILIZAÇÃO (4ª série) – O volume para a quarta serie de Historia da Civilização está escripto sob a mesma orientação pedagogica a que obedeceram os anteriormente publicado pelo autor. Apesar da extensão do programma, com o qual está de accordo, não se sacrificaram as questões essenciaes, procurando-se, entretanto, evitar uma extensão incompatível com as necessidades do exiguo tempo em que a materia deve ser ensinada. Numerosas notas completam a materia principal do texto. A illustração é escolhida e profusa, sendo as gravuras acompanhadas de legendas explicativas. Quadros synchronicos e resumos facilitam o trabalho de revisão e fornecem elementos para exercícius (Companhia Editora Nacional. Catalogo de livros escolares, 1935).

HISTORIA DA CIVILIZAÇÃO (5ª série) – Seguiu-se neste volume o mesmo criterio pedagogico que orientou os quatro primeiros da série. Os pontos do programma official são desenvolvidos de modo a apresentar no texto as questões essencialmente necessarias e, em numerosas notas, esclarecimentos ou assumptos complementares. AS lições acompanham-se de quadros-resumos e synchronicos para facilitar os exercicios de revisão. A illustração é abundante e escolhida (Companhia Editora Nacional. Catalogo de livros escolares, 1936).

A seqüência de fragmentos propagandísticos destacados acima demonstra a forma como a CEN divulgava as obras do professor Joaquim Silva, produzindo sua imagem como importante autor de livros didáticos de História neste momento¹²⁸.

Nota-se no catálogo da CEN de 1933, especificamente na descrição do volume do primeiro ano, que um fator que legitimava as obras didáticas de Joaquim Silva era sua experiência pedagógica. Ser professor do Lyceu Nacional Rio Branco, um colégio que se destacava na cidade de São Paulo pelo corpo docente constituído por educadores renomados, associado às propostas de ensino renovadoras e freqüentado por uma clientela elitizada (MEDEIROS, 2005, p. 274-316), conferia ao autor a chancela de capacidade comprovada.

Segundo as descrições dos catálogos produzidos em diversos anos, os livros didáticos do “capacitado” professor Joaquim Silva estavam de acordo com o programa oficial do Colégio Pedro II. Para confirmar essas informações, comparei os programas do ensino secundário de 1931 a 1942 com os índices das obras de Joaquim Silva. Excetuando-se detalhes pontuais, as informações dos catálogos consultados estavam corretas e poderiam ser estendidas para a década posterior (cf. ANEXOS 3, 4 e 5).

Aparecem, ainda, como valores dos livros didáticos de Joaquim Silva a conquista do público “quase sem propaganda, sem esforço e sem violencia”. A idéia de um produto que conquista mercado “quase” sem propaganda era vista como positiva, pois sinalizava para a qualidade do mesmo. Essa “qualidade” reconhecida pelo público levou a “obra de um exito sem precedentes” a ser “adoptada em todos os collegios officiaes do Brasil”. Ao destacar o “livro primoroso feito em linguagem accessível a qualquer intelligencia”, os catálogos reforçavam a universalidade da obra, capaz de alcançar diferentes tipos de leitores. À fácil compreensão da linguagem desenvolvida pelo autor deveriam ser acrescentados os “quadros synchronicos” ou “quadros-resumos” que acompanhavam as lições, elementos potencializadores dos estudos propostos.

¹²⁸ Destaco a questão da produção histórica da imagem do autor-proprietário na Europa dos séculos XVIII e XIX, estimulados por editores a construírem uma imagem social perante os leitores. Cf. CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora da Unesp: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999, p. 61-64.

Neste caso, o público alvo, o leitor implícito presente nas propagandas relativas às obras de Joaquim Silva, é o professor preocupado com sua eficiência em sala de aula, na constituição de um ensino de história “renovado”, adequado aos novos tempos, ou seja, sintético (mas, ao mesmo tempo, com possibilidades de ser complementado pelas notas), fácil a todos e atraente (com ilustrações e gravuras, acompanhadas das legendas). Neste sentido, nem a exigüidade dos tempos para o desenvolvimento do programa era problema: no catálogo de 1935, o livro *História da Civilização para a Quarta Série Ginásial* era descrito como de acordo com o extenso programa, mas compatível com as necessidades do reduzido tempo do professor.

Enfim, aos professores do ensino secundário, os catálogos da CEN apresentavam as obras de Joaquim Silva como referências nacionais para a disciplina História.

Além dos catálogos, a CEN divulgou as referências legitimadoras do professor-autor nos próprios exemplares dos livros didáticos. Consultando os volumes publicados entre 1934 e 1942 da *História da Civilização*, nota-se na folha de rosto que Joaquim Silva ampliou sua atuação docente na cidade de São Paulo. Na 6ª edição de *História da Civilização para o Primeiro Ano Ginásial* (1934), o autor é apresentado como professor do Liceu Nacional Rio Branco. Na 12ª edição da mesma obra, era incluído o Colégio Madre Cabrini. De 1938 até 1942, todos os volumes da coleção de *História da Civilização* enumeraram todos os estabelecimentos de ensino onde Joaquim Silva trabalhou como professor do ensino secundário: Liceu Nacional Rio Branco e nos Colégios Madre Cabrini, S. Luiz e no Ginásio das Cônegas de Sto. Agostinho (*des Oiseaux*).

Outra estratégia de valorização da obra era divulgar a adequação ao programa oficial. Nas obras citadas acima, tanto na capa como na folha de rosto, a frase “de acôrdo com o programa do Colégio Pedro II” era impressa (FIGURA 27). Nos exemplares de *História do Brasil*, a estratégia de informar que a obra seguia os programas foi repetida entre 1941 e 1944 (FIGURAS 28-31). A divulgação da adequação ao programa oficial passou exclusivamente para folha de rosto do livro após 1945 (FIGURA 32).

A comparação entre as capas dos livros didáticos de Joaquim Silva, publicados entre as décadas de 1930 e 1940, revela sutis diferenças gráficas: a impressão de informações diminuiu gradativamente com o passar dos anos, passando pela “despoluição” visual das edições

mais recentes, a referência de localização e/ou abrangência da editora sofreu mudanças em relação às cidades indicadas, a datação foi suprimida após 1945. Mantendo cores de fundo sóbrias para as capas, as obras de Joaquim Silva tinham o mesmo padrão da maioria dos livros didáticos da CEN. Comprando a matéria-prima em maior quantidade, a editora poderia agilizar o processo de produção, criando uma identidade visual e barateando os custos de totais de suas edições.

A identidade visual era importante para a consolidação institucional da editora. Quanto mais fácil a identificação de um produto no mercado, melhores seriam – ou ainda são – as condições de competitividade comercial. Nesse sentido, Milton Ribeiro aborda o planejamento visual gráfico dos livros:

A capa do livro é como um cartão de visita da obra. É seu primeiro contato com o público. Representa o valor da editora, proporcionando-lhe um atestado de qualidade e bom gosto. Entre nós, como na maioria dos países, há os que compram livros pelo autor, outros pelo assunto e a maioria pelo poder sugestivo da boa realização gráfica de sua capa. Por isso, ela tem uma função comercial muito importante e a elevação de seu padrão estético satisfaz e educa o gosto do público. Uma capa de livro é, antes de tudo, a representação em termos gráficos do conteúdo da própria obra (RIBEIRO apud Mascuro, 2008, p. 79).

No “cartão de visita” da obra *História do Brasil*, focalizada por esta pesquisa, o nome do autor é a primeira informação da capa, seguida pelo título. No processo de construção do professor-autor de livros didáticos iniciado na década de 1930, as capas produzidas pela CEN tiveram seu papel. Respeitando as especificidades da obra, destinadas ao estudo disciplinar em instituições de ensino, a editora trabalhou no sentido de legitimar autor e obra, facilitando a identificação do assunto abordado na relação com o autor do produto cultural. Contribuindo para a associação do nome Joaquim Silva aos livros didáticos de História, as capas participaram desse processo como instrumentos significativos.

Contudo, a identificação efetiva do nome Joaquim Silva relacionado aos livros didáticos de História ocorreu com a grande vendagem. Apontado como o campeão de vendas no ensino secundário para a área de História, no caso das edições de *História do Brasil*, os números revelam a força das obras no mercado.

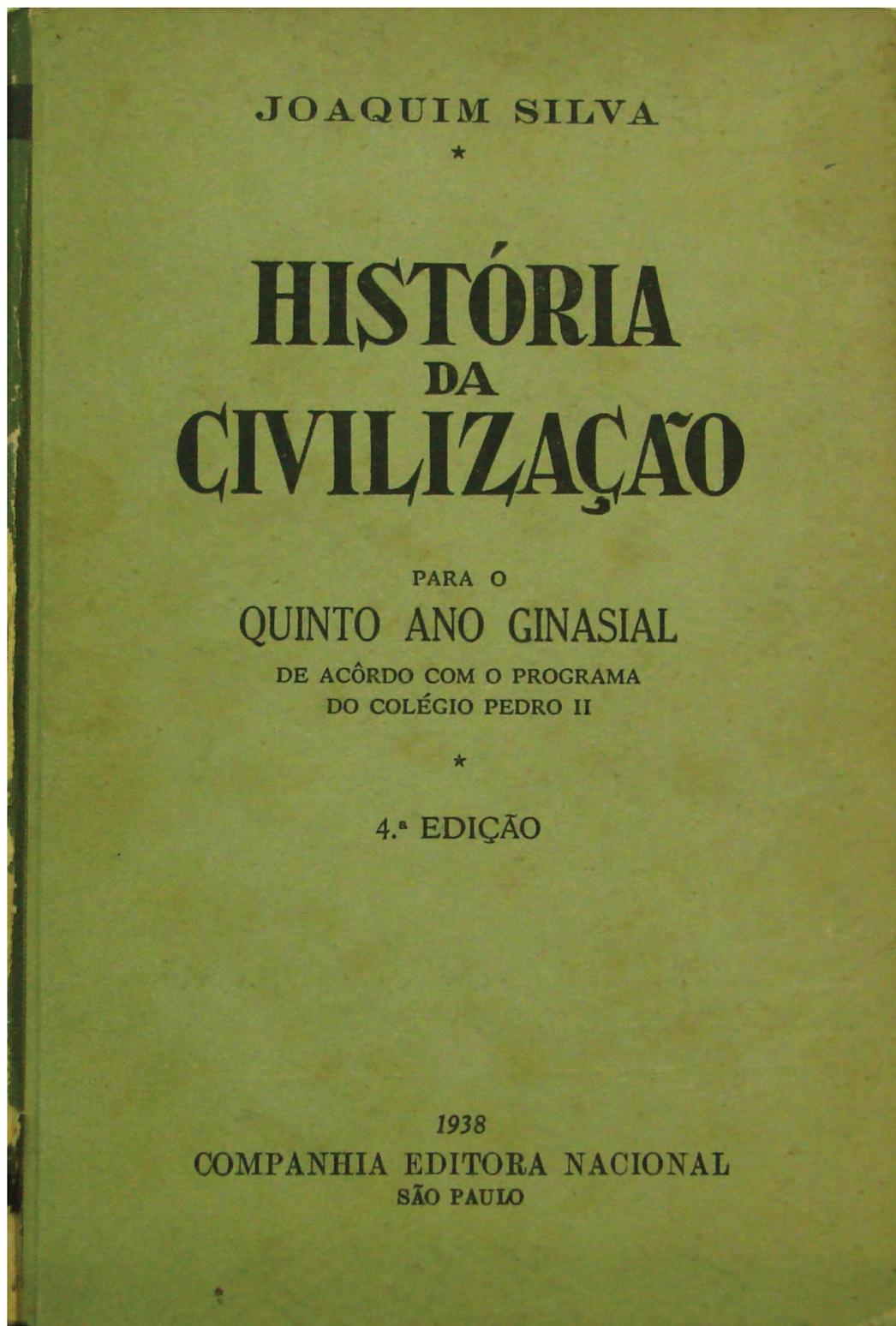


FIGURA 27 – *História da Civilização para o Quinto Ano Ginásial* – capa.
Fonte: SILVA, 4ª ed., 1938.

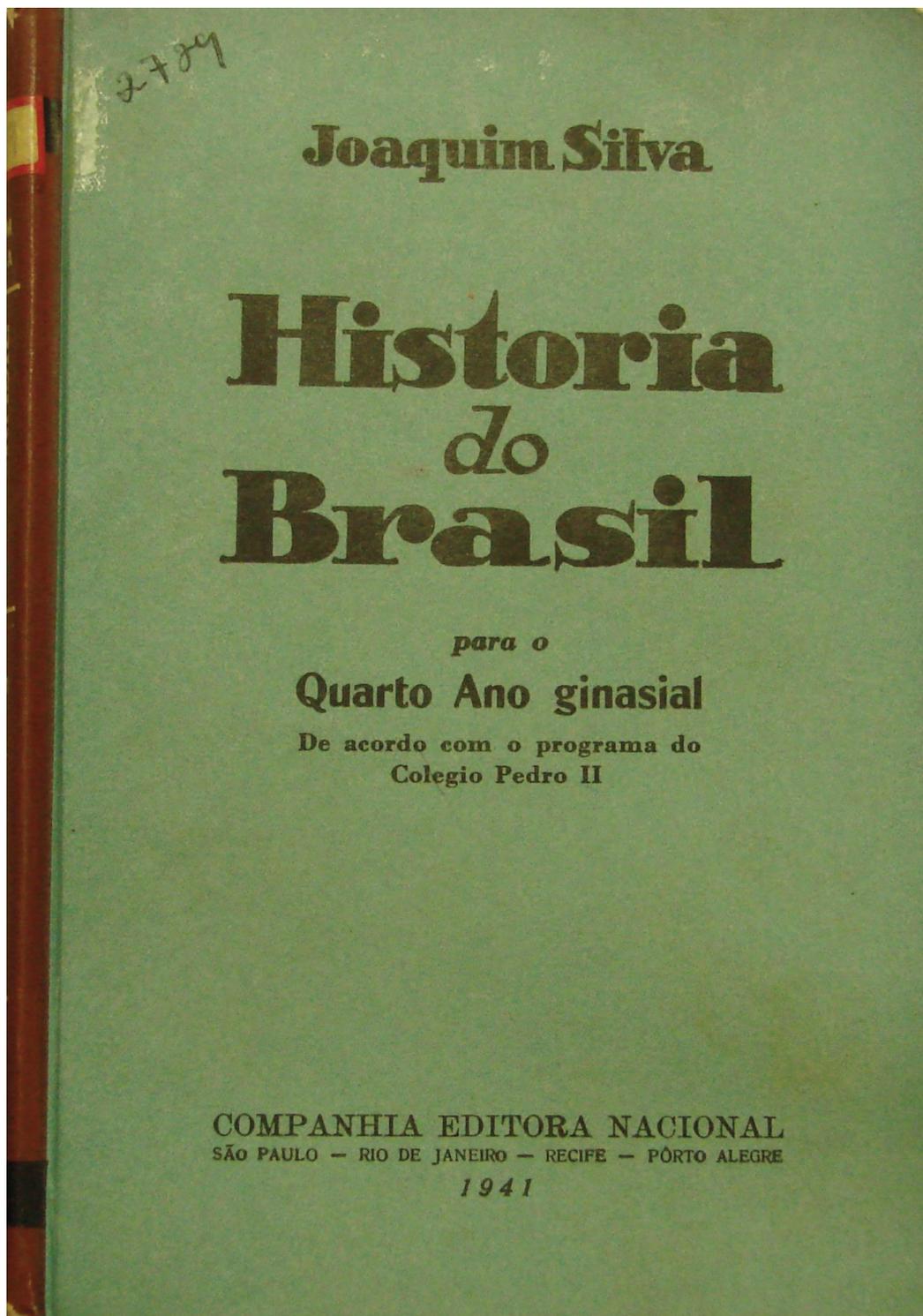


FIGURA 28 – *História do Brasil para o Quarto Ano Ginásial* – capa.
Fonte: SILVA, 2ª ed., 1941.

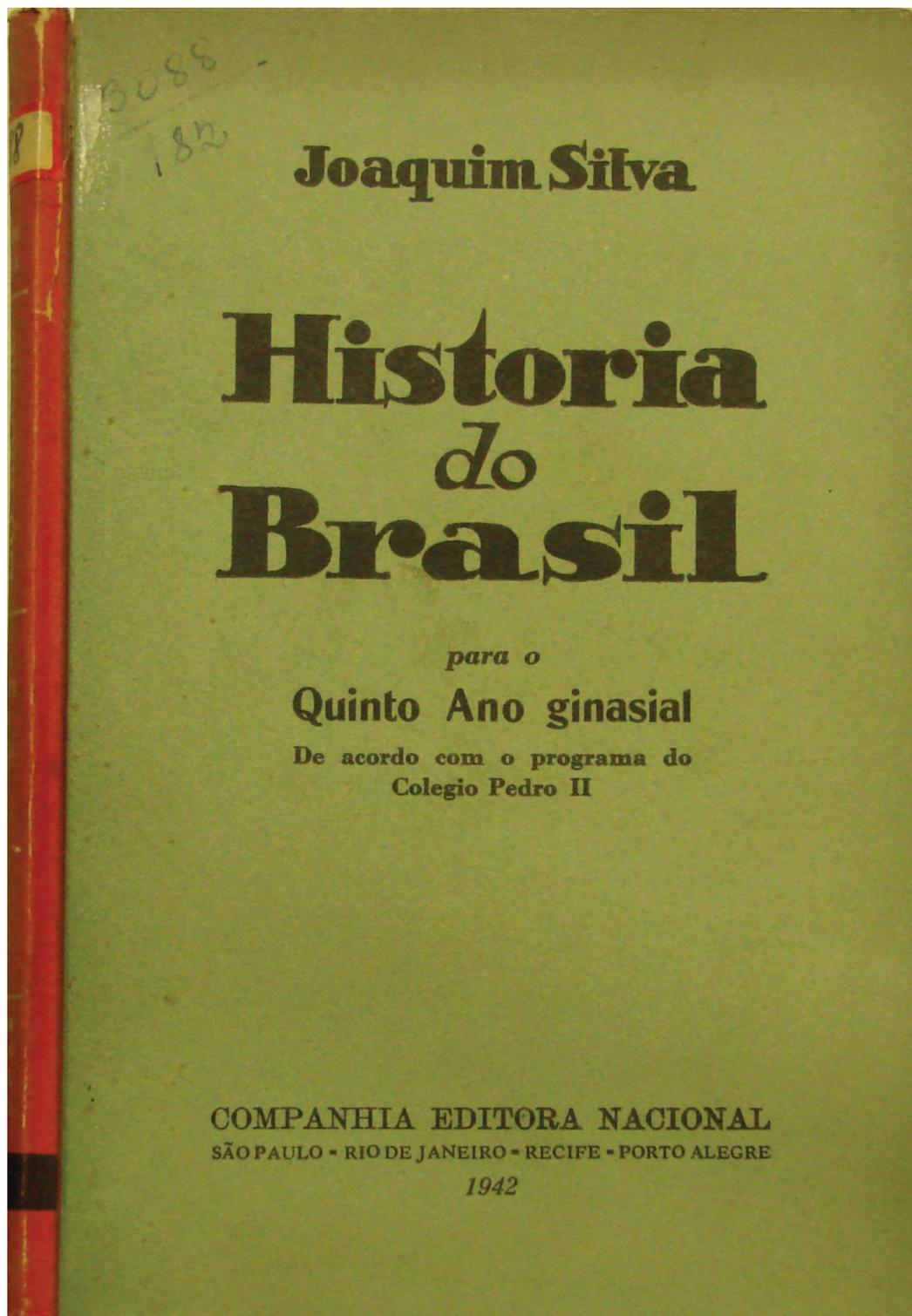


FIGURA 29 – *História do Brasil para o Quinto Ano Ginásial* – capa.
Fonte: SILVA, 3ª ed., 1942.

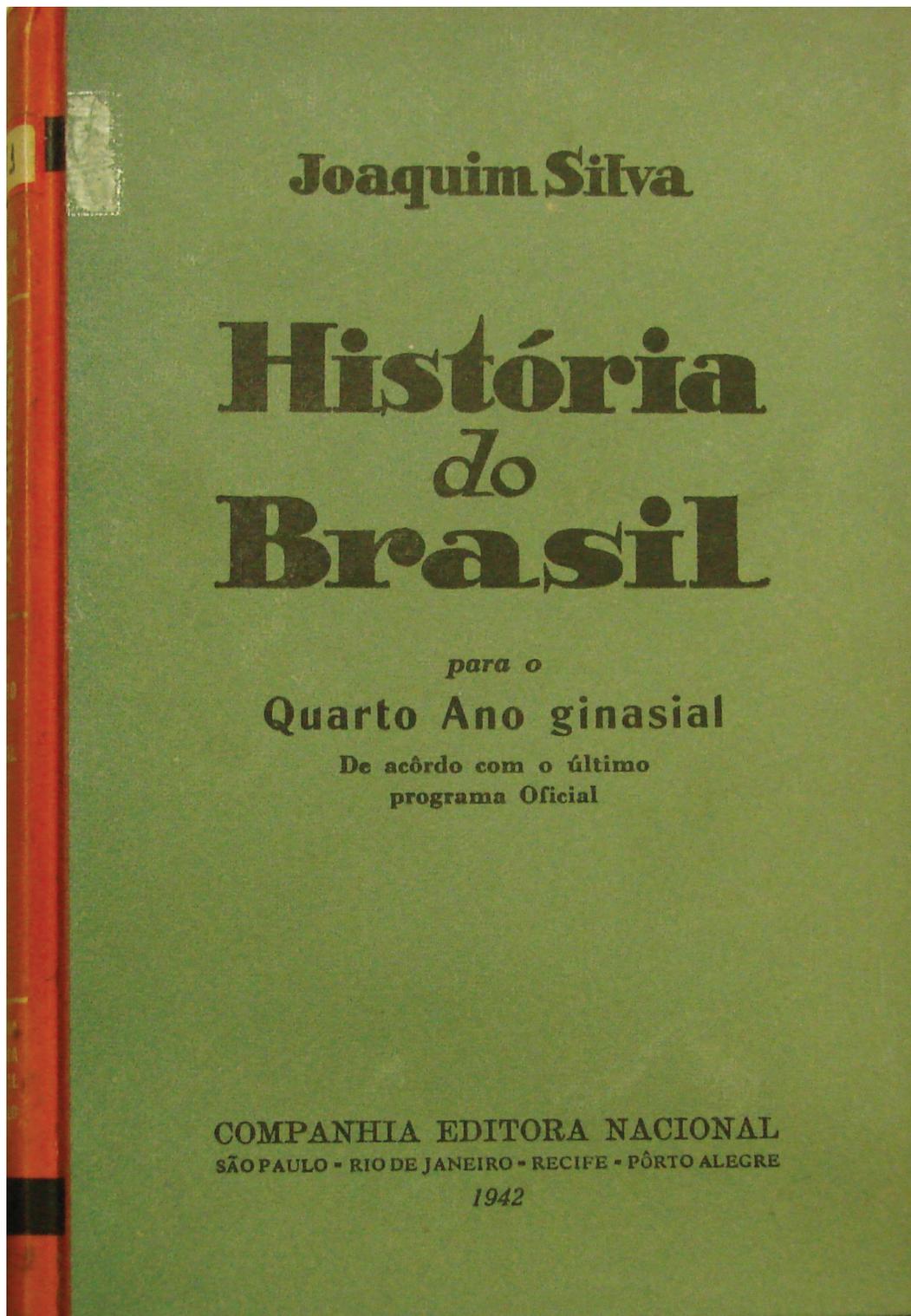


FIGURA 30 – *História do Brasil para o Quarto Ano Ginasial* – capa.
Fonte: SILVA, 1ª ed., 1942.

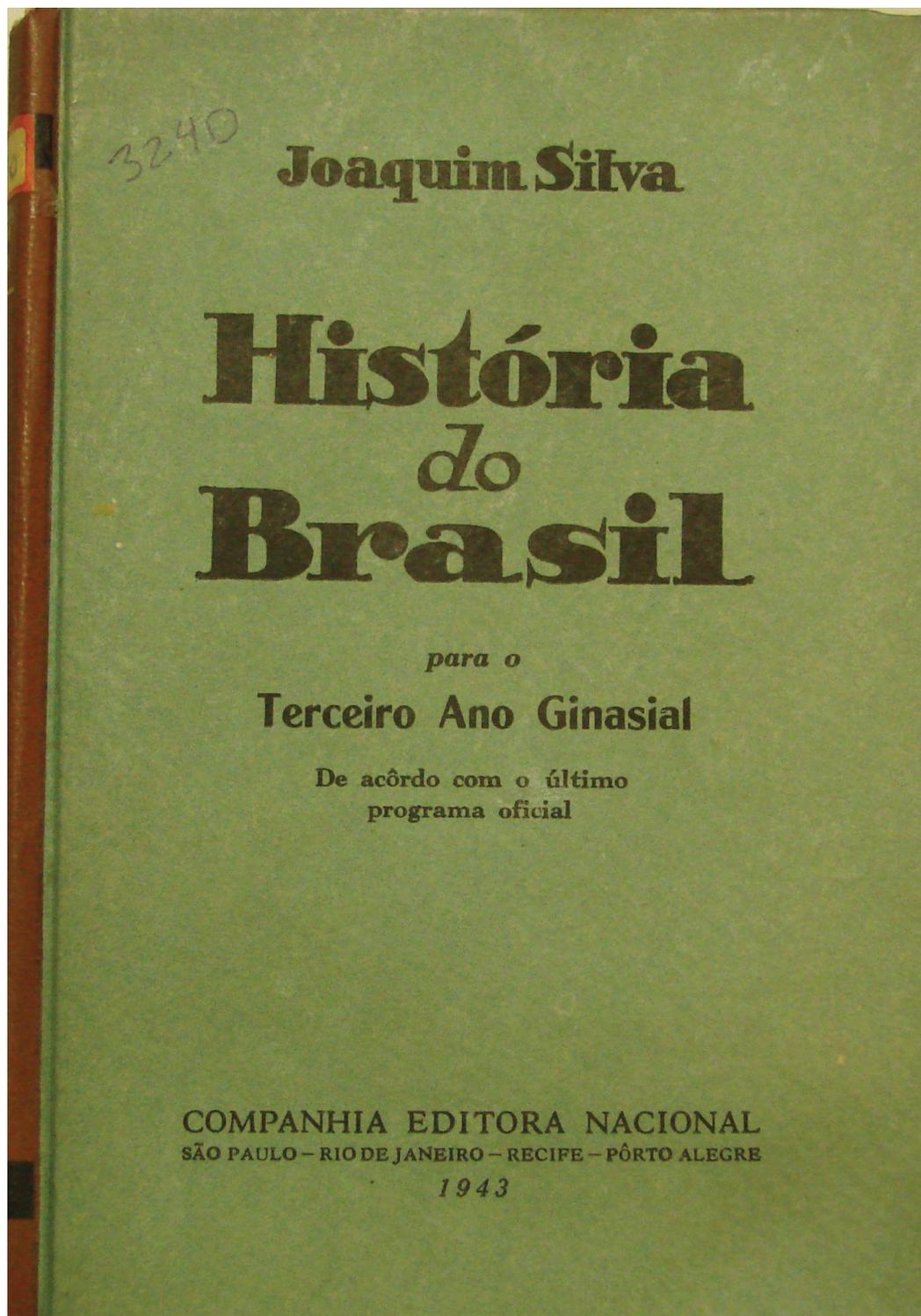


FIGURA 31 – *História do Brasil para o Quarto Ano Ginásial* – capa.
Fonte: SILVA, 3ª ed., 1943.

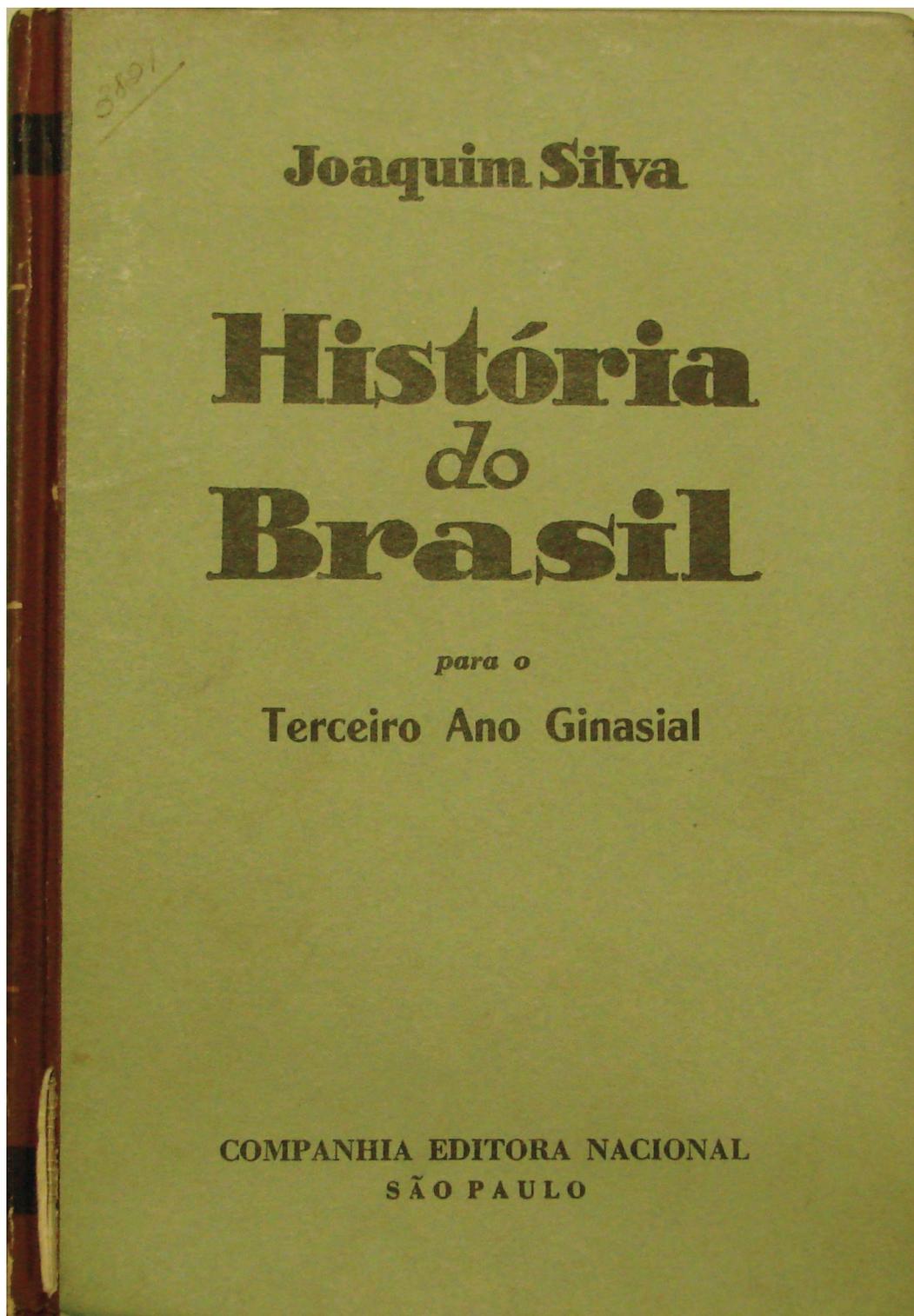


FIGURA 32 – *História do Brasil para o Terceiro Ano Ginásial* – capa.
Fonte: SILVA, 14^a ed., 1945.

TABELA 2
Produção do livro didático **História do Brasil para o Quarto Ano Ginásial**,
de Joaquim Silva

Ano	Edições	Exemplares
1941	1/3 ^a	14029
1942	4/5 ^a	6243
Total	5 edições	20272

Fonte: Companhia Editora Nacional. Mapa de Edições, 1941-1942.

TABELA 3
Produção do livro didático **História do Brasil para o Quinto Ano Ginásial**,
de Joaquim Silva

Ano	Edições	Exemplares
1941	1/2 ^a	11409
1942	2/3 ^a	3616
Total	3 edições	15025

Fonte: Companhia Editora Nacional. Mapa de Edições, 1941-1942.

As **tabelas 2 e 3** reproduzem as informações coletas nos mapas de edições da CEN referentes aos primeiros livros de História do Brasil de Joaquim Silva. Escritos após as portarias ministeriais (1939 e 1940), que restabeleciam a autonomia da disciplina História do Brasil, a 1^a edição de *História do Brasil para o Quarto Ano Ginásial* foi impressa em abril de 1941. Já a 1^a edição de *História do Brasil para o Quinto Ano Ginásial* saiu pouco tempo antes, no mês de março. Essas obras tiveram poucas edições, mas suas sucessoras tornaram-se fenômenos de vendas. Com a Reforma Capanema, a seriação do ensino secundário foi alterada de cinco para quatro anos. Vale lembrar que a cadeira de História da Civilização foi extinta, sendo substituída pelas cadeiras de História Geral e História do Brasil, que deveriam ser trabalhadas ministradas nos 1^o e 2^o anos e 3^o e 4^o anos, respectivamente.

Sintetizando o cenário das reformas educacionais da Era Vargas, Laurence Hallewell afirma:

As conseqüências sociais da revolução de 1930 aceleraram a expansão do ensino secundário, que o Ministério da Educação, então recentemente constituído, começava a modernizar (Reforma Campos, de 1931) principalmente atribuindo maior importância às ciências puras do currículo. Em 1940 o número de crianças na escola secundária havia duplicado (para 170.000) e ao final da guerra já chegava a um quarto de milhão. Uma aceleração tão rápida da taxa de crescimento apresentava inquietantes implicações sociais; o receio disso talvez tenha levado a uma reação conservadora. Em abril de 1942, o ministro da educação, Gustavo Capanema, foi responsável por uma completa reviravolta no ensino secundário, que perduraria até 1961: a Reforma Capanema. Como tantas coisas, ao tempo do Estado Novo, moldadas na Itália de Mussolini, ela seguia de perto a Reforma Gentile daquele país, de vinte anos antes, enfatizando as disciplinas tradicionais e uma abordagem elitista. Às editoras foram concedidos apenas quatro meses para publicarem novas edições de *todos* os seus livros didáticos para o nível secundário. Para a Companhia Editora Nacional isso significou a revisão drástica e imediata de não menos de quarenta títulos (HALLEWELL, 1985, p. 289).

A revisão drástica dos títulos da CEN, mencionada no texto, pode ser caracterizada pelas alterações/mudanças nos livros didáticos de Joaquim Silva. Os títulos de *História da Civilização* deixaram de ser publicados. Atendendo o novo programa (1942) para a cadeira de História Geral (cf. ANEXO 5), foram lançadas as obras *História Geral para o Primeiro Ano Ginásial* e *História Geral para o Segundo Ano Ginásial*.

Para adequar-se ao programa (1942) da cadeira de História do Brasil (cf. ANEXO 5), as obras *História do Brasil para o Quarto Ano Ginásial* e *História do Brasil para o Quinto Ano Ginásial* foram substituídas pelos títulos *História do Brasil para o Terceiro Ano Ginásial* e *História do Brasil para o Quarto Ano Ginásial*. Voltando à idéia mencionada acima, os sucessores dos primeiros títulos de Joaquim Silva, destinados à História do Brasil, alcançaram grande vendagem.

TABELA 4
Produção do livro didático **História do Brasil para o Terceiro Ano Ginásial**,
de Joaquim Silva

Ano	Edições	Exemplares
1942	1 ^a (2 ^a)	10065
1943	3/8 ^a	30290
1944	9/13 ^a	24997
1945	14/16 ^a	15084
1946	17/19 ^a	15103
1947	20/24 ^a	25152
1948	25/28 ^a	18152
1950	29/36 ^a	36252
1952	37/40 ^a	18212
Total	40 edições	193307

Fonte: Companhia Editora Nacional. Mapa de Edições, 1942-1952.

TABELA 5
Produção do livro didático **História do Brasil para o Quarto Ano Ginásial**,
de Joaquim Silva

Ano	Edições	Exemplares
1942	1/2 ^a	10051
1943	3/8 ^a	30242
1944	9/12 ^a	20077
1946	13/16 ^a	20209
1947	17/20 ^a	20155
1948	21/23 ^a	14130
1950	24/29 ^a	29144
1952	30/32 ^a	20199
Total	32 edições	164207

Fonte: Companhia Editora Nacional. Mapa de Edições, 1942-1952.

Entre os livros didáticos do professor Joaquim Silva, produzidos pela CEN, os mais vendidos foram os destinados ao ensino da História do Brasil. Os mapas de edições consultados no arquivo histórico da editora apontam que no período da década de 1930 a década de 1970, as obras destinadas ao ensino de História do Brasil lideraram as vendas na comparação com História Geral, História da América e História da Civilização. O maior número de exemplares vendidos para o ensino de História do Brasil explica-se, primeiramente pela portaria

ministerial nº 966 de 1951. A partir desse ano, o primeiro ano ginásial teria aulas de História do Brasil, o segundo História da América, o terceiro de História Geral e o quarto História do Brasil e Geral (cf. ANEXO 6). Mesmo com a vantagem nas vendas das obras de História Geral entre 1942 e 1951, devido à Reforma Capanema que determinava o ensino de História Geral no 1º e 2º anos, a expansão da escolarização na década de 1950 e 1960 reverteu os números a favor dos livros didáticos de História do Brasil.

TABELA 6
Produção do livro didático **História do Brasil para a Primeira Série Ginásial**,
de Joaquim Silva

Ano	Edições	Exemplares
1951	1/6 ^a	30310
1952	7/16 ^a	47490
1953	17/27 ^a	55479
1954	28/36 ^a	45479
1955	37/43 ^a	35340
1956	44/55 ^a	55124
1957	56/67 ^a	60452
1958	68/83 ^a	80710
1959	84/92 ^a	45236
1961	93/112 ^a	101526
Total	112 edições	557146

Fonte: Companhia Editora Nacional. Mapa de Edições, 1951-1961.

TABELA 7
Produção do livro didático **História do Brasil para a Quarta Série Ginásial**,
de Joaquim Silva

Ano	Edições	Exemplares
1954	1/12 ^a	60746
1955	13/15 ^a	18160
1956	16/21 ^a	30120
1957	22/26 ^a	25087
1958	27/33 ^a	35034
1959	34/40 ^a	35038
1960	41/42 ^a	10088
1961	43/46 ^a	20011
Total	46 edições	234284

Fonte: Companhia Editora Nacional. Mapa de Edições, 1954-1961.

Alguns pesquisadores apontam para a significativa marca da 100ª edição do livro *História do Brasil para a Primeira Série Ginásial* de Joaquim Silva (FIGURA 33) como um grande feito editorial. Mas poucos sabem que essa obra atingiu – da 1ª edição em 1951 à 112ª edição em 1961 – o número de 557.146 exemplares, com uma média pouco superior a 4974 exemplares por edição. Já o livro *História do Brasil para a Quarta Série Ginásial* vendeu menos: entre a 1ª edição em 1954 à 46ª edição em 1961, a produção totalizou 234.284 exemplares, com uma média pouco superior a 5093 exemplares por edição. A diferença de produção que passou dos 300.000 exemplares pode ser compreendida por vários fatores: a evasão escolar no ensino secundário; a reutilização do livro destinado para a primeira série na quarta série; e o empréstimo ou doação de alunos mais adiantados nos estudos para os alunos mais novos.

Vale lembrar que a partir de 1961, o livro *História do Brasil* de Joaquim Silva continuou a ser publicado, mas com a colaboração de João Baptista Damasco Penna. Adequando-se à LDB de 1961, a CEN reformulou alguns pontos do sucesso editorial com a participação do experiente professor Damasco Penna, que tantos serviços havia prestado para a própria CEN até aquele momento. A 1ª edição da obra reformulada saiu em 1963, chegando até a 24ª edição com 540.344 exemplares, média superior a 22.000 exemplares por edição¹²⁹. Esses números revelam a potencialidade do crescimento do mercado editorial da década de 1950 para a década de 1960. E mais, que o nome de Joaquim Silva ainda era útil para alavancar as vendas. O persistente método de estudo da disciplina ainda encontrava compradores.

¹²⁹ Companhia Editora Nacional. Mapa de Edições, 1963-1971.



FIGURA 33 – *História do Brasil para a Primeira Série Ginásial* – capa.
Fonte: SILVA, 100ª ed., 1961.

Sucessos incontestáveis no mercado editorial brasileiro, os livros didáticos de Joaquim Silva deixaram de ser produzidos na década de 1970, quando a CEN passava por profundas transformações administrativas e editoriais (MÁSCULO, 2008). Analisando todo o processo de construção do renomado autor de livros didáticos, é interessante observar que as obras de Joaquim Silva para o ensino de *História do Brasil*, publicadas a partir de 1941, não traziam mais as referências do “professor”, nem mencionavam dados biográficos, experiências profissionais no ensino público e privado. No início da década de 1940, o professor Joaquim Silva estava deixando de lecionar. Talvez o fato de não continuar atuando como professor tenha sido também um motivo para a retirada das informações que legitimavam as obras didáticas de um experiente professor. Contudo, ao mesmo tempo, explica-se aqui que esse nome não precisava mais de apresentações ou referenciais legitimadores, pois já era sinônimo de livro didático para o ensino de história.

CAPÍTULO 4

ADENTRANDO O UNIVERSO DOS LIVROS DIDÁTICOS DO AUTOR

A escritura construiu as raízes, desenhou a identificação nacional, enquadrou a sociedade em um projeto, mas se por um momento os homens preocupados por esses desígnios se tivessem posto a refletir, haveriam estabelecido que tudo isso que resultava tão importante eram simplesmente planos desenhados no papel, imagens gravadas em aço, discursos de palavras enlaçadas, e ainda menos e mais que isso, o que as consciências chegavam a sonhar a partir dos materiais escritos, atravessando-os com o olhar até perdê-los de vista para só desfrutar do sonho que eles excitam no imaginário, desencadeando e canalizando a força desejante.

(Angel Rama)¹³⁰

¹³⁰ RAMA, Angel. **A cidade das letras**. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 98.

Conhecer o conteúdo de um livro é uma descoberta estimulante para o leitor. Os primeiros contatos realizados por sujeitos interessados na leitura levam ao manuseio do volume e, invariavelmente, são envolvidos por expectativas, olhares acompanhados por toques, observações que ativam os sentidos visuais, olfativos e táteis. Começando pela capa, passando pela contracapa, orelhas, índice, imagens iconográficas, tamanho das letras, número de páginas, enfim, diversas possibilidades de leituras e reconhecimento são colocadas em ação para satisfazer a curiosidade inicial em torno da obra.

Na contemporaneidade, os estudantes, em geral, querem saber a cada início de ano letivo com quais materiais didáticos irão trabalhar, qual o conteúdo do livro de determinada disciplina, quantas páginas, que tipo de papel, quantos textos, quais imagens foram inseridas, dentre outros aspectos, que compõem seu instrumento de estudos.

É interessante refletir que as sensações experimentadas por outros sujeitos em diferentes situações (espaços e temporalidades) fazem parte de uma pesquisa histórico-educacional. Sem querer projetar as minhas próprias sensibilidades num possível professor ou aluno da década de 1940, que recebeu o livro *História do Brasil para o Quarto ano Ginasial*, de Joaquim Silva, para desenvolver os estudos dessa disciplina durante um determinado ano letivo, explico que ao encontrar as obras focalizadas nesta pesquisa fui tomado por uma grande emoção, a qual, talvez, pudesse ser comparada aos sentimentos experimentados por um dado professor e pelos alunos, ao folhearem, no período ora focalizado, tal livro – pensando-se, inclusive, na relação cultural de longa duração existente entre a valorização do livro e o avanço da modernidade em nosso país.

Reconhecendo a importância da materialidade do objeto livro didático para a relação professor/aluno, considero fundamental a apresentação das obras analisadas nesta pesquisa, pois suas especificidades contribuíram – durante o período em que circularam comercialmente – para a constituição de um sucesso no mercado editorial brasileiro.

A materialidade das obras

Para a análise material dos livros didáticos de Joaquim Silva, trabalhei com as seguintes edições: *História do Brasil para o Quarto Ano Ginásial*, 2ª edição, de 1941; *História do Brasil para o Quinto Ano Ginásial*, 3ª edição, de 1942; *História do Brasil para o Terceiro Ano Ginásial*, 9ª edição, de 1943; *História do Brasil para o Quarto Ano Ginásial*, 4ª edição, de 1943. As obras de 1941 e 1942 foram produzidas após o restabelecimento da autonomia da disciplina História do Brasil, de acordo com o programa de 1940 (cf. ANEXO 4). Já as obras de 1943 foram publicadas após a Reforma Capanema, atendendo as determinações do programa de ensino de 1942 (cf. ANEXO 5). Todos os livros consultados para análise apresentam-se no tamanho 13 cm X 19 cm, com capa dura, também conhecida na época como capa “cartonada”.

Em relação ao tipo de papel escolhido pela editora, não é possível afirmar categoricamente qual foi o utilizado nas edições dos livros de Joaquim Silva. A grande variedade de tipos, gramaturas e suas correspondentes denominações deixam dúvidas. Durante as consultas realizadas no acervo histórico da CEN, não foram encontradas as fichas de edição¹³¹ referentes aos livros analisados nesta pesquisa. Contudo, os títulos de História da Civilização, de Joaquim Silva, têm suas fichas de edição preservadas e os registros apontam para um tipo de papel acetinado¹³². Percebendo semelhanças entre o papel dos livros de História da Civilização e as obras destinadas ao ensino de História do Brasil, provavelmente o tipo de papel utilizado foi o acetinado.

¹³¹ As fichas de edição da CEN eram documentos preenchidos por funcionários responsáveis pela impressão das obras, tanto da parte administrativa quanto do setor gráfico. Servindo para o controle geral dos projetos editoriais, as referidas fichas circulavam internamente na empresa. Diversas informações técnicas eram anotadas por máquinas de escrever ou à mão, inclusive o tipo de papel utilizado em cada obra/edição.

¹³² Abordando o tipo de papel utilizado pela CEN na Coleção Sérgio Buarque de Holanda, o historiador José Cássio Másculo, no diálogo com a obra de Milton Ribeiro (2003), afirma: “Existem dois tipos de papel offset: o de primeira e o de segunda, sendo que o acetinado de primeira “[...] é feito essencialmente do mesmo material que o de segunda, porém é mais fino e mais brilhante. Ambos são fabricados de diversos tamanhos e peso. O papel acetinado é prensado em calandras, aparelhos compostos de pesados cilindros superpostos e aquecidos, perdendo um pouco da espessura; permite melhor impressão de caracteres e ilustrações”. Já o papel buffon é (...)um “papel muito leve, fofo e áspero, não acetinado, sendo pouco ou nada calandrado, conservando assim o seu acabamento áspero e desigual, usado particularmente na impressão de livro. Do francês *bouffant*, *fofo*, é comum entre nós chamar-se *buffon*” (MÁSCULO, 2008, p. 85-86).

Fazendo uma comparação com outras obras didáticas, sobretudo as publicadas após a década de 1970, os livros de Joaquim Silva analisados nesta tese não têm apresentação formal e não trazem um texto explicativo (manual do professor) com sugestões de trabalho. As obras de Joaquim Manuel de Macedo, João Ribeiro e Jonathas Serrano, apenas para citar alguns autores conhecidos, eram precedidas de uma apresentação em forma de prefácio com tom explicativo ¹³³. Na contemporaneidade, principalmente após a criação do PNLD, as coleções didáticas trazem inúmeras referências para a atuação do professor, desde considerações teórico-metodológicas até a resolução das atividades sugeridas no livro didático do aluno. Sem informar as visões metodológicas que fundamentavam a produção das obras, sem sugerir formas de abordagem para a atuação docente ou para os estudos históricos, as publicações de Joaquim Silva, implicitamente, indicavam a maneira de trabalhar através da própria organização dos capítulos.

A organização dos capítulos apresenta um padrão de distribuição das seções que varia muito pouco no decorrer das obras¹³⁴. Cada capítulo começa com o texto didático principal, subdividido em tópicos, os quais foram destacados pelo tamanho da fonte, maiores do que as utilizadas na seção e, ainda, em negrito. Os tópicos, no decorrer do texto, têm funções, tais como valorizar algum nome, fato, processo histórico ou região, considerados importantes para o assunto abordado, ou, ainda, separar os assuntos que compunham o capítulo, marcando o ritmo da leitura, tentando não torná-la cansativa. Notas de rodapé foram introduzidas recorrentemente para ampliar o sentido do texto didático principal ou para trabalhar uma referência historiográfica que confirmasse a narrativa desenvolvida naquela passagem.

Na seqüência do texto didático principal é inserida a seção “Datas notáveis”, parte da obra que trabalha a memorização dos assuntos estudados no capítulo, através da associação

¹³³ Consultando o livro didático publicado em 1941, *Epítome de História do Brasil*, de Jonathas Serrano, podemos verificar que o primeiro texto, denominado “Explicação Necessária”, é uma apresentação ao professor das intenções que motivaram o autor a escrever uma obra com fins didáticos. É interessante notar que Serrano sugere sutilmente formas de leitura, interpretação e estudo. Os trabalhos de Hansen (2000), Mattos (1993) e Melo (1997) identificam nas obras didáticas de Joaquim Manuel da Macedo e João Ribeiro textos introdutórios ou formas de orientação destinadas aos professores.

¹³⁴ A variação diz respeito à frequência de inserção das seções ao longo dos capítulos. É importante afirmar que o padrão de organização dos capítulos estabelecido, nas obras analisadas nesta pesquisa, foi mantido em todos os livros didáticos de Joaquim Silva, destinados ao ensino de História do Brasil, até o início da década de 1950. A partir das portarias ministeriais nº 966 e nº 1045 de 1951, os livros do autor, produzidos pela CEN, sofreram pequenas alterações na organização dos capítulos, como a introdução da seção “Questionário”.

direta entre uma data e o respectivo fato abordado no texto didático. Essa seção, composta por textos curtos, geralmente perfazendo uma linha, é pautada pela perspectiva histórica factual, sem a preocupação do estabelecimento de relações processuais dos episódios destacados. No capítulo que trabalha a “defesa do território”, na relação com as invasões holandesas, essa seção apresenta os conflitos entre “invasores e brasileiros” da seguinte forma:

Datas notáveis

- 1645 – Começa a Insurreição Pernambucana.
- 1648 – Primeira batalha de Guararapes.
- 1649 – Segunda batalha de Guararapes.
- 1654 – Capitulação da Campina do Taborda.¹³⁵

A seção “Sumário” vem logo a seguir das “Datas notáveis” e, como o próprio nome afirma, é uma espécie de resumo apresentado em tópicos. Um pouco mais prolixa do que a seção anterior, a função dessa seção é recuperar a leitura de cada tópico do texto didático principal (apresentados com fonte das letras maiores e em negrito) através da sintetização de suas idéias fundamentais. Ao contrário da seção anterior, a apresentação de datas é esporádica, ocorrendo somente em episódios que podem gerar dúvidas na localização temporal no ato da leitura. No estudo da “Inconfidência Mineira”, a seção “Sumário” não cita data alguma:

Sumário

Antecedentes – Progresso econômico e desenvolvimento demográfico do Brasil no século XVIII. Intensificação do sentimento de autonomia. Os estudantes brasileiros na Europa.

A conjuração – Como principiou a Inconfidência. Álvares Maciel e Tiradentes. A propaganda dos conjurados. Os planos da Inconfidência.

A derrama – O apóio do povo ao movimento. O “quinto do ouro”. A “derrama” e o levante.

A delação – Os delatores da Inconfidência. Providências do governador. A prisão de Tiradentes e doutros conjurados.

¹³⁵ SILVA, Joaquim. **História do Brasil para o Terceiro Ano Ginásial**. 9^a ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1943a, p. 165.

O processo – A demora da devassa. Atitude dos acusados durante o processo. A nobreza de Tiradentes. A leitura das duas cartas de sentença. A execução de Tiradentes.¹³⁶

É interessante notar que na ausência de orientações gerais de trabalho, a seção “Sumário” poderia ser tida como baliza para orientar a atuação do professor ou, até mesmo, direcionar a leitura dos alunos.

Mudando de perspectiva, a seção “Para exercícios escritos” traz as propostas de atividades para os alunos. Inserida após a seção “Sumário”, a seção de atividades não é um mero questionário, ou seja, uma simples lista de questões capaz de solicitar que solicite ao estudante a cópia de trechos do texto didático principal, como respostas corretas. Apresentando a seção trabalhada ao final dos estudos referentes ao “primeiro reinado”, por exemplo, destaco como as atividades são propostas:

Para exercícios escritos:

- 1) Os Andradas no primeiro reinado.
- 2) A ação de D. Pedro I.
- 3) A imprensa nas lutas políticas do primeiro império.
- 4) A abdicação e suas causas.¹³⁷

Os exercícios propostos constituem a possibilidade de realização de uma síntese do tema abordado no capítulo e têm o caráter de complementação dos estudos da disciplina História pelos alunos. Estes, supervisionados pelos professores, são solicitados para produzirem textos escritos dissertativos, na relação também com outras leituras, para além do texto didático principal. As orientações nesse sentido são explicitadas no final do primeiro capítulo de cada obra, após a própria seção “Para exercícios escritos”. Com letras menores, correspondentes às fontes das notas de rodapé, o seguinte texto impresso busca ampliar a noção dos estudos da disciplina História do Brasil:

¹³⁶ SILVA, op. cit., 1943a, p. 220-221. Note-se os tópicos destacados em negrito, os mesmos desenvolvidos no texto didático principal.

¹³⁷ SILVA, Joaquim. **História do Brasil para o Quarto Ano Ginásial**. 4ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1943, p. 27.

Para estes e demais exercícios escritos sugeridos noutras lições, o aluno deve recorrer às numerosas notas que acompanham o texto e às leituras. Recomenda-se ainda, para tal trabalho, os livros: “Capítulos de História Colonial”, de Capistrano de Abreu; “História do Brasil” e “História da Civilização Brasileira”, de Pedro Calmon; “Formação Histórica do Brasil”, de Calógeras; “Expansão Geográfica do Brasil Colonial”, de Basílio Magalhães; “História Econômica do Brasil”, de R. Simonsen; “História do Brasil”, curso superior, de João Ribeiro e “História do Brasil”, de J. Serrano, com a colaboração de D. Maria J. Schmidt e D. Helena Medeiros (SILVA, 1943a, p.17).¹³⁸

A valorização de elementos complementares no estudo da disciplina História é perceptível, portanto, nestas análises. Além do texto didático principal, as notas de rodapé (abundantes nas obras analisadas) e as leituras, as quais encerram grande parte dos capítulos, são propostas a serem consultadas pelos discentes. Enfatizo aqui que a recomendação de outras fontes bibliográficas realizadas por tais manuais didáticos chama-nos a atenção. Hoje deparamo-nos, muitas vezes, com críticas de especialistas, os quais consideram os livros didáticos como manuais de estudos limitadores, auto-suficientes, incapazes de estabelecerem diálogos com outras referências. É bem verdade que estas visões questionadoras relativas às obras didáticas foram produzidas no Brasil, sobretudo, após a década de 1960, na relação com os livros didáticos publicados na primeira década do período ditatorial brasileiro. No que se refere às estas produções didáticas de Joaquim Silva, destaco tal especificidade.

Para compreendê-la melhor, registro que se trata de uma dada proposta de ensino de história destinada às elites dominantes (sobretudo católicas) e que, portanto, estava

¹³⁸ Das obras analisadas nesta tese, apenas o título *História do Brasil para o Quarto Ano Ginásial* (1943) não apresentou a recomendação para a realização de outras leituras complementares. Como o referido título era a seqüência da obra destinada ao terceiro anos ginásial, a ausência da recomendação não afetava a proposta de trabalho iniciada no volume anterior. Ampliando as informações, os livros didáticos de Joaquim Silva destinados ao ensino de História do Brasil, publicados após 1951 (TABELAS 6 E 7), mantiveram a seção “Para exercícios escritos”, apresentada invariavelmente na seqüência do “Questionário”. A recomendação de leituras complementares ao texto didático principal foi apresentada apenas nas obras destinadas ao quarto ano ginásial. Considero que a ausência dessa recomendação para o primeiro ano ginásial fez parte do projeto editorial da coleção. Com textos mais enxutos e sem a utilização constante de notas de rodapé, os livros destinados para o primeiro ano ginásial não incentivavam leituras complementares e/ou mais complexas. Provavelmente, a editora e o autor concordavam que alunos da referida série ginásial ainda não tinham capacidade intelectual para desenvolver estudos baseados em diferentes fontes bibliográficas. A simplificação dos textos e das atividades didáticas marcou os livros destinados ao primeiro ano ginásial após 1951.

comprometida, neste momento, com uma dada visão de curso secundário marcadamente propedêutico.

Encerrando os capítulos, geralmente são propostos textos complementares na seção “Leitura”. Espaço do capítulo destinado a uma citação historiográfica mais ampla ou para textos conclusivos sobre o tema estudado, elaborados pelo próprio Joaquim Silva, a seção “Leitura” traz mais subsídios para a compreensão dos tópicos elencados nos capítulos, além de auxiliar o desenvolvimento das atividades da seção “Para exercícios escritos”.

A variação na inserção das seções, citada acima, ocorre aleatoriamente, sem um critério bem definido para a inserção ou a exclusão de alguma seção. É evidente que determinados temas não propiciam a memorização de datas, função executada pela seção “Datas notáveis”. Dessa forma, alguns capítulos não inserem a referida seção¹³⁹. Já outros temas recebem pouca atenção da historiográfica e, por desdobração, do autor da obra. Com um texto didático principal relativamente curto, sem muitas notas de rodapé, a seção “Leitura” é excluída do capítulo¹⁴⁰. Entre as seções que compõem as obras, a “Leitura” é a menos acionada. Destacando, a organização dos capítulos mencionada acima é mantida como um padrão nas outras obras analisadas nesta tese.

Para encerrar algumas obras, os “Quadros Sincrônicos” apresentam, paralelamente, acontecimentos históricos da História do Brasil, História da América e História Geral. Ampliando a idéia da seção “Datas notáveis”, os “Quadros Sincrônicos” reforçam a perspectiva da história factual, relacionando mais uma vez datas, nomes, acontecimentos “marcantes”, agora em escala mundial de sincronização temporal. As inserções dos “Quadros Sincrônicos” são formas de sistematização do que não poderia ser esquecido pelo estudante. Nesse sentido, as obras de Joaquim Silva também contribuíram para a construção de visões depreciativas dos estudos históricos escolares, entendidos como “decorebas”, balizados pela mera repetição de nomes, datas e fatos importantes.

¹³⁹ Posso citar alguns capítulos que não trabalham as “Datas notáveis” na obra *História do Brasil para o Terceiro Ano Ginasial* (1943): Unidade II – **Os Primórdios da Colonização**: 6. Manifestações iniciais da vida econômica. Unidade III – **A Formação Étnica**: 1. O elemento branco. 2. O indígena brasileiro. 3. O negro. 4. A etnia brasileira.

¹⁴⁰ Para ampliar a afirmação, cito dois capítulos da obra *História do Brasil para o Terceiro Ano Ginasial* (1943), que não trabalham a “Leitura”: Unidade V – **Defesa do Território**: 1. As incursões francesas. 2. As incursões inglesas.

A obra *História do Brasil para o Quarto Ano Ginásial* (FIGURA 28), de 1941, inicia os estudos da disciplina dividindo os assuntos em dezenove capítulos, relacionados no índice da seguinte forma: “Lição preliminar”, “Descobrimento do Brasil”, “O indígena”, “Primeiras explorações da costa”, “Capitanias hereditárias”, “O govêrno geral (1)”, “O govêrno geral (continuação)”, “O govêrno geral (conclusão)”, “O jesuíta e a catequese”, “A colonização do Norte”, “A França Equinocial”, “Os holandeses no Brasil (1)”, “Os holandeses no Brasil (2)”, “Os holandeses no Brasil (Insurreição pernambucana)”, “O elemento negro”, “Entradas e bandeiras”, “Movimentos nativistas”, “Os franceses no Rio de Janeiro no princípio do século XVIII”, “Pombal e a expulsão dos jesuítas”, além dos “Quadros Sincrônicos”. Seguindo rigorosamente o programa de 1940, a única exceção observada no índice era a “Lição preliminar”, capítulo introdutório que fazia referência à História de Portugal, desde a formação do Condado Portucalense até a chegada de Vasco da Gama em Calicute. Abordando a dinastia de Borgonha, o Infante D. Henrique, a escola de Sagres, as grandes navegações, os navegadores Colombo e Vasco da Gama, esse capítulo apresenta, resumidamente, aspectos históricos de Portugal nos séculos XII, XIII, XIV e XV, para trabalhar os antecedentes da viagem da esquadra comandada por Pedro Álvares Cabral, responsável pelo “descobrimento do Brasil”. Na seqüência do capítulo introdutório, o livro segue o programa oficial até encerrar os conteúdos determinados para o quarto ano. Os “Quadros Sincrônicos” desse volume correspondem aos séculos XVI, XVII e XVIII, seguindo o padrão de apresentação concomitante dos acontecimentos da História do Brasil, História da América e História Geral. Todo o conteúdo da obra *História do Brasil para o Quarto Ano Ginásial*, incluindo os quadros sincrônicos, são distribuídos em 226 páginas.

A obra *História do Brasil para o Quinto Ano Ginásial* (FIGURA 29), de 1942, complementa os estudos da disciplina em relação ao programa de 1940 em dezoito capítulos, os quais apresentam-se relacionados da seguinte forma no índice: “A Inconfidência”, “D. João VI no Brasil”, “D. João VI no Brasil (cont.)”, “A revolução republicana de 1817”, “A Independência”, “Primeiro Reinado”, “A Regencia”, “Segundo reinado: Caxias e a unidade nacional”, “Segundo reinado (cont.)”, “Segundo reinado. Lutas externas”, “Segundo reinado. Lutas externas (cont.)”, “Abolição do cativo”, “A República”, “Governos republicanos até Rodrigues Alves”, “Governos republicanos até Rodrigues Alves (cont.)”, “Os sucessores de Rodrigues Alves”, “A revolução de Outubro. O Estado Novo” e “Síntese final: o Brasil contemporâneo”. Ao contrário

do livro destinado ao quarto ano, este não trabalha com quadros sincrônicos ao final dos capítulos. O volume é composto por 243 páginas.

Substituindo a obra *História do Brasil para o Quarto Ano Ginásial*, adequada ao programa de 1940, surge o título *História do Brasil para o Terceiro Ano Ginásial*, seguindo o programa oficial de 1942. Em sua 9ª edição, publicada em 1943, a obra, destinada ao terceiro ano, focaliza os conteúdos em nove unidades, as quais são divididas em trinta e três capítulos: “I – **O Descobrimento**: 1. Origens de Portugal. 2. Dos descobrimentos portugueses. 3. Cabral e o descobrimento do Brasil. 4. A carta de Pero Vaz de Caminha. II – **Os Primórdios da Colonização**: 1. As primeiras expedições. 2. As capitanias hereditárias. 3. O govêrno geral. 4. Início da catequese. 5. As primeiras cidades. 6. Manifestações iniciais da vida econômica. III – **A Formação Étnica**: 1. O elemento branco. 2. O indígena brasileiro. 3. O negro. 4. A etnia brasileira. IV – **A Expansão Geográfica**: 1. Os centros iniciais da vida colonial. 2. Conquista das regiões setentrionais. 3. As entradas e as bandeiras. 4. Os tratados de limites. V – **Defesa do Território**: 1. As incursões francesas. 2. As incursões inglesas. 3. As invasões holandesas. VI – **Desenvolvimento Econômico**: 1. A vida rural: desenvolvimento da agricultura. 2. Progresso das indústrias. As minas. 3. O comércio. VII – **Desenvolvimento Espiritual**: 1. A obra da Companhia de Jesús: a proteção aos índios; o ensino; a moralização da sociedade. 2. A expulsão dos jesuítas e suas conseqüências. 3. Desenvolvimento cultural da colônia. VIII – **O Sentimento Nacional**: 1. Formação do sentimento nativista. 2. As primeiras lutas: Emboabas e Mascates. 3. Os movimentos revolucionários: a revolta de 1720; a Inconfidência Mineira; a revolução republicana de 1817. IX – **A Independência**: 1. D. João VI no Brasil. 2. A regência de D. Pedro; José Bonifácio. 3. O grito do Ipiranga”. O índice da obra informa que “os títulos são os das questões do programa oficial”, marca característica das produções de Joaquim Silva desde a primeira edição de *História da Civilização*. Introduzindo os “Quadros Sincrônicos (1500-1822)” no final, o volume é composto por 277 páginas impressas.

Para substituir a obra *História do Brasil para o Quinto Ano Ginásial* após a Reforma Capanema, é lançado o título *História do Brasil para o Quarto Ano Ginásial*. A 4ª edição, publicada em 1943, também focaliza os conteúdos em nove unidades, mas a soma dos capítulos chega a trinta e seis, assim dispostos no índice: “I – **O Primeiro Reinado**: 1. A guerra de Independência. 2. As lutas internas. 3. A Guerra Cisplatina. 4. A abdicação. II – **A Regência**:

1. A regência trina. 2. A regência una: Feijó e Araújo Lima. 3. A Maioridade. III – **A Política Interna do Segundo Reinado:** 1. As guerras civis: a ação pacificadora de Caxias. 2. Os dois grandes partidos. 3. A questão religiosa. IV – **A Política Externa do Segundo Reinado:** 1. Ação contra Oribe, contra Rosas e contra Aguirre. 2. A questão Christie. 3. A guerra do Paraguai: suas causas; principais vultos e episódios. V – **A Abolição:** 1. A escravidão negra. 2. O tráfico de escravos. 3. A campanha abolicionista; seu triunfo. VI – **Progresso Nacional no Império:** 1. O progresso econômico: a agricultura, a indústria e o comércio. 2. Os meios de transporte e de comunicação. 3. Os grandes serviços urbanos. 4. As ciências, as letras e as artes. VII – **O Advento da República:** 1. A propaganda republicana. 2. A questão militar. 3. A proclamação da República. 4. O Governo Provisório. 5. A constituição de 1891. VIII – **A Primeira República:** 1. Os governos republicanos. 2. Principais vultos e episódios da política interna. 3. A política exterior: Rio Branco. 4. As maiores realizações administrativas. 5. Desenvolvimento econômico e cultural. IX – **A Segunda República:** 1. Da Revolução de Outubro ao Estado Novo. 2. Getúlio Vargas. 3. Sentido da política interna: organização da unidade e defesa nacional. 4. Os rumos da política exterior. 5. Os grandes empreendimentos administrativos. 6. Progresso geral do país. Quadros Sincrônicos: Império. República”. Incluindo também os “Quadros Sincrônicos (1823-1942)” no índice, correspondentes aos períodos imperial e republicano, o volume conta com 209 páginas.

As perceptíveis mudanças das primeiras publicações (1941 e 1942) destinadas ao ensino de História do Brasil na comparação com as coleções adequadas ao programa de 1942, revelam tanto a ampliação das “questões” a serem trabalhadas em cada série do ginásio, quanto a nova divisão dos assuntos por série. Como o programa de 1942 era mais extenso que o anterior, a configuração dos livros teve que mudar. A extensão não era significativamente maior em relação à temporalidade abordada. Enquanto a *História do Brasil para o Quinto Ano Ginasial*, de 1942, trabalha com o Estado Novo até maio de 1938 (para ser mais preciso, até a Intentona Integralista), a *História do Brasil para o Quarto Ano Ginasial*, de 1943, desenvolve os estudos até o “estado de guerra” vivido pelo Brasil, após “nações agressoras” atacarem navios brasileiros em “nossas águas”, no ano de 1942. Comparando os programas de 1940 e 1942, nota-se, efetivamente, a ampliação das “questões” no decorrer dos períodos históricos.

Outra mudança diz respeito à divisão das “questões” do programa. Segundo o programa de 1940, a disciplina de História do Brasil deveria cobrir, no quarto ano ginasial, do descobrimento até o período pombalino. No quinto ano ginasial os estudos abordariam da Inconfidência de Minas Gerais até o Estado Novo. Já o programa de 1942 determinava que na terceira série os estudos deveriam ser iniciados com os descobrimentos e chegariam até a independência do Brasil. Para a quarta série o primeiro reinado era o ponto de partida, terminando mais uma vez no Estado Novo.

Em relação às imagens iconográficas, todas as obras analisadas utilizam um mesmo conjunto no decorrer dos capítulos. Com insignificantes variações, os livros de História do Brasil, publicados de acordo com o programa oficial de 1940, apresentam o conjunto que seria mantido nas obras que seguiram o programa de 1942. Reproduções de pinturas (retratos, quadros), fotografias, gravuras, mapas foram impressos, fundamentalmente, como ilustrações. Enquanto as legendas trazem algumas informações pontuais sobre a respectiva imagem impressa no capítulo, o texto didático principal mantém uma narrativa histórica distante das referências iconográficas inseridas. Sem aproximar os elementos textuais escritos dos visuais, o estabelecimento do diálogo ficava por conta do possível interesse de um leitor, ora o professor, ora o estudante.

É interessante observar que os modelos gráficos de construção de representações iconográficas nos livros didáticos de História, a partir de clichês de gravuras, pinturas e retratos de personagens ligados à vida política do Brasil, apresentam mais permanências do que rupturas, desde o final do século XIX até as últimas décadas do século XX (BUENO, 2003, p. 53). Isto apesar das mudanças ocorridas nos enfoques da história ensinada, ao longo deste período no Brasil.

O historiador João Batista Gonçalves Bueno, em sua dissertação de Mestrado¹⁴¹, refere-se à obra de Joaquim Maria de Lacerda, *Pequena história do Brasil por perguntas e respostas. Ilustrado com muitas gravuras e retratos de homens notáveis*, publicado por Ed. Garnier e Mellier, Rio de Janeiro/Paris, em 1890, como uma das primeiras obras didáticas que

¹⁴¹ BUENO, João Batista Gonçalves. **Representações iconográficas em livros didáticos de história**. 2003. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

fizeram uso das imagens iconográficas, no Brasil oitocentista. Ainda, na relação com Bueno, vale a pena registrar que se tratam de “imagens canônicas”, no sentido construído por Saliba:

(...) [imagens] que constituem pontos de referência inconsciente, sendo, portanto, decisivas em seus efeitos subliminares de identificação coletiva. São imagens de tal forma incorporadas em nosso imaginário coletivo que as identificamos rapidamente (SALIBA apud BUENO, 2003, p.53).

Na seqüência de imagens abaixo, retiradas das obras focalizadas nesta tese, também reproduzo as legendas, as quais não permitem a focalização destas produções como documentos históricos, pois omitem, se não a autoria, o momento histórico no qual tais obras foram produzidas.



FIGURA 34 – Elevação da Cruz em Pôrto Seguro.
(*Quadro de Pedro José Pinto Peres na Escola de Belas Artes do Rio de Janeiro*)
Fonte: SILVA, 2ª ed., 1941, p. 24.

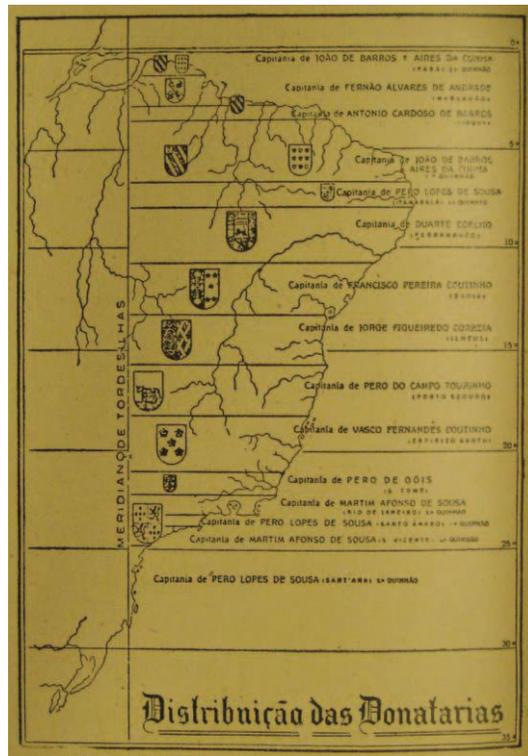


FIGURA 35 – Mapa da “História da Colonização Portuguesa”.
Fonte: SILVA, 9ª ed., 1943a, p. 43.

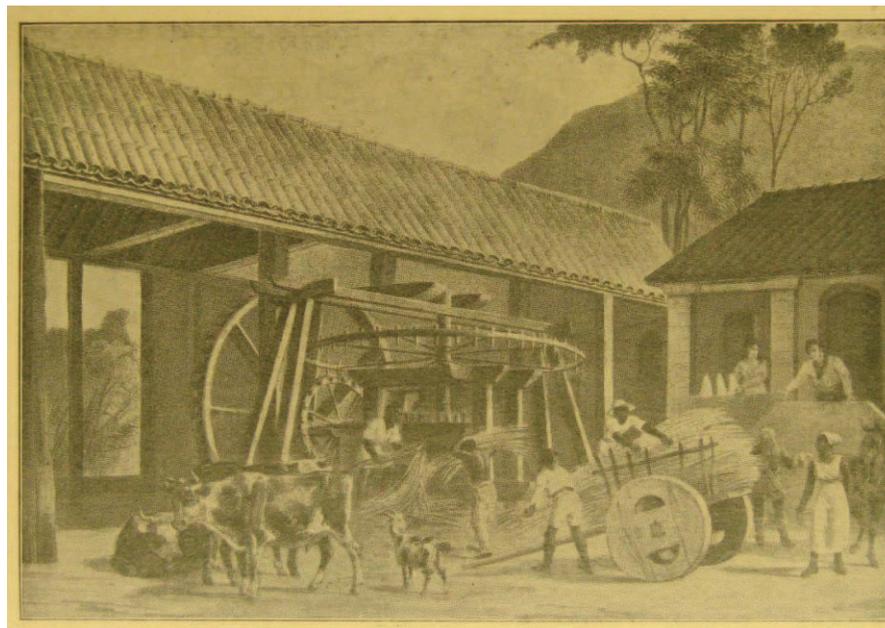


FIGURA 36 – Engenho de açúcar.
Gravura da interessante obra de Rugendas com vários aspectos do Brasil de outrora.
Fonte: SILVA, 2ª ed., 1941, p. 96.

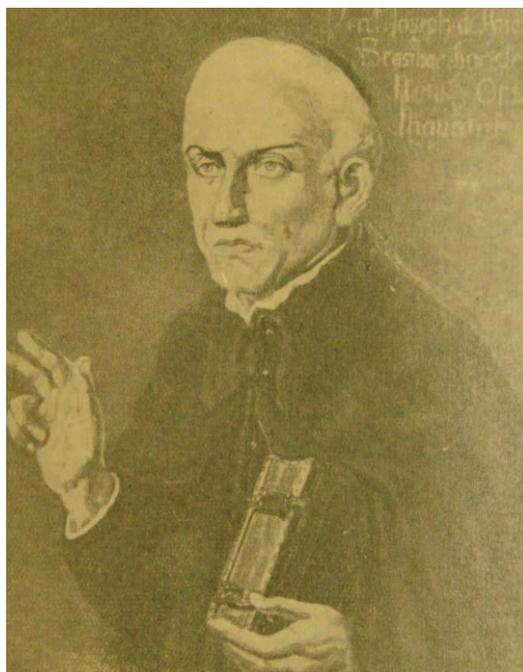


FIGURA 37 – O veneravel José de Anchieta.

(Reprodução do retrato que existe no Gesù, casa matriz dos Jesuítas em Roma. A inscrição diz: “Ven. P. Joseph de Anchieta, Brasiliae Apostolus Novi Orbis thaumaturgus”.

Fonte: SILVA, 2ª ed., 1941, p. 104.



FIGURA 38 – O Grito do Ipiranga.

Grande quadro de Pedro Américo (1843 – 1906) no museu do Ipiranga, em São Paulo.

Fonte: SILVA, 3ª ed., 1942, p. 68.

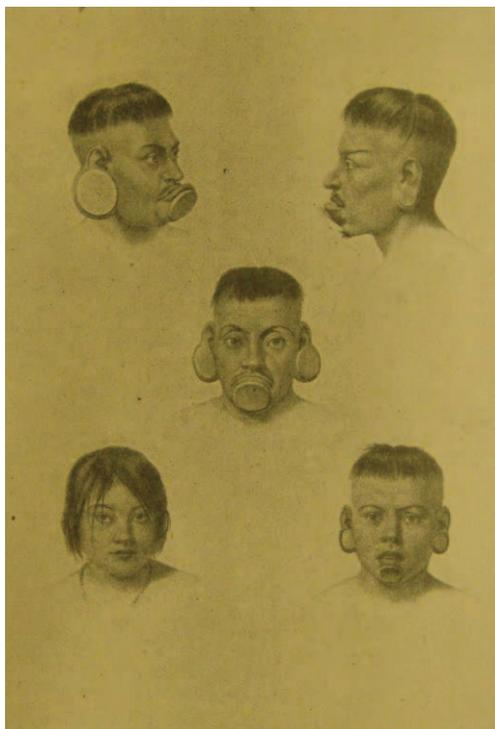


FIGURA 39 – Índios botocudos.
(Desenho de Rugendas na “Viagem pitoresca pelo Brasil”)
Fonte: SILVA, 9ª ed., 1943a, p. 92.



FIGURA 40 – A Princesa Isabel (1846 – 1915).
A princesa d. Isabel, filha de d. Pedro II, exerceu por três vezes a regencia do imperio e sancionou as leis do “ventre livre” e da abolição da escravatura; era esposa do conde d’Eu e foi estimada por sua bondade e generoso carater.
Fonte: SILVA, 3ª ed., 1942, p. 167.

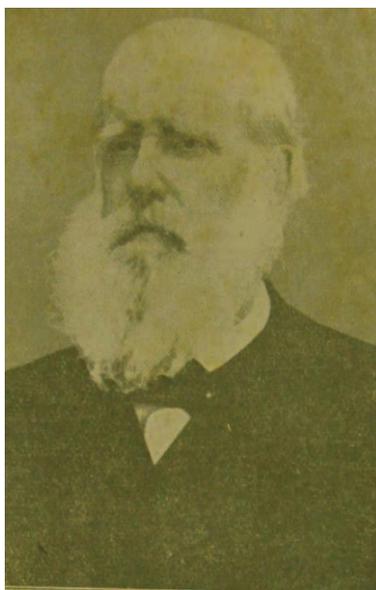


FIGURA 41 – D. Pedro II (1825-1891).

D. Pedro II, imperador do Brasil, governou o país durante 49 anos; era um soberano de vasta cultura e de grandes virtudes, reto, generoso, tolerante, e de escrupulosa probidade; exilado após a proclamação da república, faleceu em Paris em 1891.

Fonte: SILVA, 4ª ed., 1943b, p. 116.



FIGURA 42 – Floriano Peixoto (1839 – 1895).

O marechal Floriano Peixoto, nascido em Alagoas, distinguiu-se na campanha do Paraguai e exerceu a presidência da república, consolidando por sua energia o regime democrático. Dele refere Calógeras que, durante a revolta da armada, no Rio de Janeiro, de uma feita a corpo diplomático o consultou sobre como receberia o desembarque de pequenos contingentes estrangeiros, destinados à proteção de seus respectivos nacionais: “A bala”, respondeu-lhe o Marechal. E cumpriria sua promessa. Nunca mais a pergunta foi renovada.

Fonte: SILVA, 3ª ed., 1942, p. 196.

A introdução de “documentos” históricos nestes livros didáticos deve ser compreendida pontualmente neste momento histórico, na relação mais ampla com a materialidade da obra didática ora focalizada, a qual, por sua vez, é expressão também de concepções mais amplas do próprio autor referentes à história ensinada. As raras apresentações de “documentação” histórica nestas elaborações didáticas reproduzem a função das imagens iconográficas: ilustrar o texto escrito. As inserções observadas nas obras analisadas não informam que tipo de reprodução foi colocada em ação (fac-símile, artística, colagem, montagem etc.). Sem orientações metodológicas ao professor, sem um diálogo aberto no texto, os documentos escritos e as imagens iconográficas apresentam-se muito mais, como elementos decorativos das páginas dos livros didáticos, conferindo valores estéticos ao produto mercadológico que foi pensando para atender um público moderno.

Aliás, a análise do registro material destes documentos, nos livros didáticos, revela que a tarefa de leitura e interpretação dos “documentos”, por professores e alunos da época, seria uma empreitada difícil. Na primeira página da carta de Pero Vaz de Caminha (FIGURA 45), tanto a apresentação da escrita “original” como a transcrição “em caracteres comuns” (FIGURA 46) constituem textos de difícil compreensão para professores e alunos das séries ginasiais. A leitura da carta estimularia mais os interessados em paleografia do que os mestres e os estudantes do ensino secundário. Como não havia orientações metodológicas para uma análise do “documento”, fica a percepção de que sua inserção atendia muito mais, um aspecto de curiosidade do que uma possibilidade de abordagem histórica do processo educativo.

Na “reprodução” do primeiro jornal do Brasil (FIGURA 47), as dificuldades de leitura e análise continuam. As letras em tamanho reduzido, a linguagem e o assunto pouco familiar ao público escolar da obra, com determinadas palavras borradas e outras indecifráveis, fazem da leitura do “primeiro jornal” uma tarefa complexa. Mais uma vez, a tendência de ilustração do livro didático ou curiosidade histórica ficava marcada.

Senhor

posto que o capitam moor desta vossa frota e asy os
oultros capitaães sprenam a Vossa Alteza a noua do acha-
mento d esta vossa terra noua que se ora neesta nave-
gaçom achou, nom leixarey tambem de dar disso
minha comta a vossa alteza asy como eu melhor
poder ajnda que pera o bem contar e falar o saiba
pior que todos fazer, pero tome vossa alteza minha
inorancia por boa vontade, a qual bem certo crea que
por afremosentar nem afeiar aja aquy de poer ma
is ca aquilo que ry e me pareceo. da marinha-
jem e singraduras do caminho nom darey aquy con-
ta a vossa alteza porque o nom saberey fazer e os
pilotos denem teer ese cuidado e por tanto senhor
do que ey de falar começo e diguo:

que a partida de belem como vossa alteza sabe foy segunda
feira ix de março, e sabado xiiij do dito mes antre
as vij e ix oras, nos achamos antre as canareas
mais perto da gram canarea e aly andamos todo
aquele dia em calma a vista delas obra de tres ou
quatro legoas, e domingo xxij do dito mes aas
X oras pouco mais ou menos ouuemos vista das jlhas
do cabo verde. s. da jlha de sam nicolau, segundo dito de Pero
escolar piloto e a noute segujnte aa segunda feira lhe
amanheceo se perdeo da frota Vaasco datayde com
a sua naao sem hy auer tempo forte nem contrairo
pera poder seer. Fez o capitam suas deligençias pera o
achar a huuas e a outras partes e nom pareceo mais.
E asy segujmos nosso caminho per este mar de longo
ataa terça feira d oitauas de pascoa que foram xxi
dias dabril que topamos alguns synaaes de tera
seemdo da dita ilha segundo os pilotos deziam obra de
bjclx ou lxx legoas, os quaaes heram muyta cam-
tidade deruas compridas a que os mareantes
chamam botelho e asy outras, a que tambem chamam
rrabo dasno. E aa quarta feira seguinte pola ma-
Pero naaz de caminha

FIGURA 44 – Texto da página fronteira em caracteres comuns.
Reprodução no tamanho original (8 cm X 13 cm).
Fonte: SILVA, 9ª ed., 1943a, p. 29.

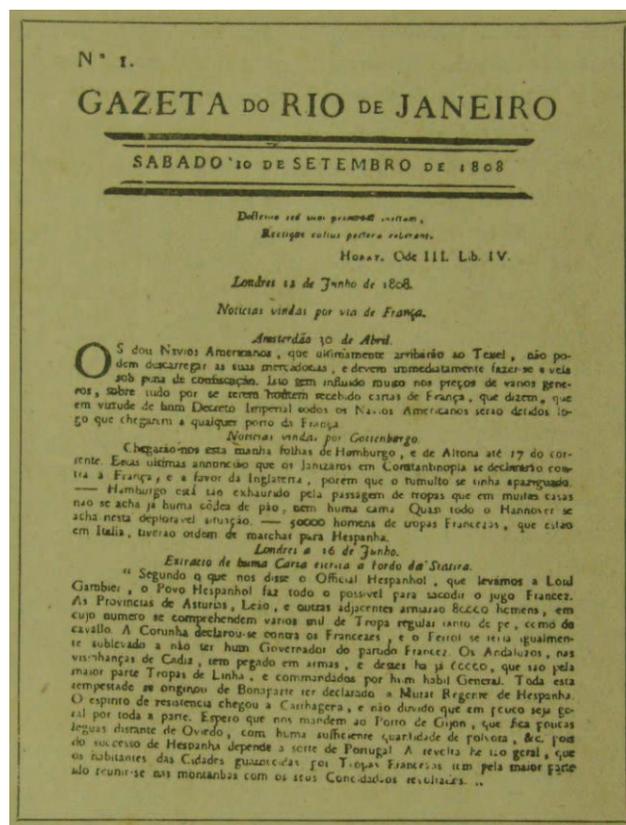


FIGURA 45 – O primeiro jornal do Brasil.
Reprodução no tamanho original (8 cm X 11 cm).
Fonte: SILVA, 9ª ed., 1943a, p. 240.

As referências historiográficas e didáticas do autor

As leituras das obras didáticas, ora analisadas, são motivadoras da impressão de que o professor-autor Joaquim Silva procurou evidenciar os autores e as respectivas obras que foram por ele utilizadas como fundamentação historiográfica para a composição de suas produções. Os interlocutores intelectuais, apresentados em profusão, alicerçam as narrativas históricas do autor didático que buscou construir um discurso dialogal, fazendo referências às obras valorizadas e atualizadas para o início da década de 1940. Outra percepção também é marcante, a ausência de referências bibliográficas situadas no campo educacional.

Enquanto o número de trabalhos historiográficos é significativo, nenhum estudo sobre didática, metodologia de ensino ou do campo da pedagogia é indicado. Essa marcante ausência seria indício da hierarquização de saberes? O ensino de história não necessitava de autores ligados à área de educação para ser efetivado? A disciplina História teria tanta autonomia que os livros didáticos destinados ao seu ensino deveriam concentrar-se apenas no campo do conhecimento historiográfico? O diálogo com outros autores de livros didáticos seria suficiente para referendar a produção de uma obra didática?

O elevado número de pesquisadores e obras citadas pode ter sido uma estratégia colocada em ação pelo editor e autor dos livros didáticos para a legitimação sociocultural de suas produções. Ao mesmo tempo, é possível registrar que a diversidade das referências bibliográficas citadas, as quais incluem, ao lado de obras de Pandiá Calógeras e Oliveira Viana, os livros de Nelson W. Sodré e Roberto Simonsen, por exemplo, não chega a ameaçar a construção da coerência conceitual das obras didáticas de História do Brasil, de Joaquim Silva, as quais apresentam-se, por mais complexas que sejam, como um modelo homogêneo de história ensinada.

As obras e autores mais citados no decorrer dos livros didáticos, ora focalizados, são os mesmos que o autor recomendou para a realização das atividades na seção “Para exercícios escritos”: Capistrano de Abreu, Pedro Calmon, Pandiá Calógeras, Basílio de Magalhães, Roberto Cochrane Simonsen, João Ribeiro e Jonathas Serrano¹⁴². Esses autores são os mais citados e comentados no decorrer das obras de Joaquim Silva. Como as obras didáticas analisadas não possuem uma bibliografia organizada ao final do volume, muito menos um manual de orientações para o professor ou aluno, todas as referências estão incorporadas nas seções que compõem as obras. As citações são apresentadas junto ao texto didático principal, na maioria das vezes destacadas em notas de rodapé. Os diálogos com esses autores também

¹⁴² É interessante assinalar que a maioria das obras citadas, na recomendação da seção “Para exercícios escritos”, era publicada pela CEN: *História do Brasil e História da Civilização Brasileira*, de Pedro Calmon, coleção Brasiliana; *Formação Histórica do Brasil*, de Pandiá Calógeras, coleção Brasiliana; *Expansão Geográfica do Brasil Colonial*, de Basílio de Magalhães, coleção Brasiliana; *História Econômica do Brasil*, de Roberto Simonsen, coleção Brasiliana. As recorrentes citações das obras editadas pela BPB, mais especificamente da coleção Brasiliana, eram, ao mesmo tempo, uma forma de valorização cultural dos trabalhos em foco, uma demonstração da erudição do autor dos livros didáticos e um canal de divulgação dos produtos da CEN.

aparecem nos textos da seção “Leitura”, em forma de fragmento de um determinado texto ou em notas de rodapé.

Vale lembrar que os autores citados acima eram intelectuais reconhecidos nacionalmente e, ao citar suas contribuições, Joaquim Silva legitimava seu discurso histórico-educacional. Ressaltando, mais histórico do que educacional. Amparando-se em nomes e trabalhos paradigmáticos, o autor dos livros didáticos colocava em prática uma visão enciclopédica do conhecimento histórico, explicitando as leituras realizadas para a elaboração de seus textos. Erudito, no sentido iluminista da palavra, Joaquim Silva citava em profusão estes e outros autores importantes de seu tempo.

Além dos nomes já mencionados, o professor-autor Joaquim Silva recorria a outros autores (e suas respectivas obras) em diversas passagens dos livros didáticos: *História do Brasil*, Rocha Pombo; *Marcha para o Oeste*, Cassiano Ricardo; *História do Brasil*, Frei Vicente do Salvador; *História da Companhia de Jesús no Brasil e Páginas da História do Brasil*, Padre Serafim Leite; *História do Brasil e História da Literatura Brasileira*, Afrânio Peixoto; *História do Império e Pesquisas e Depoimentos*, Tobias Monteiro; *À Margem da História e Os Sertões*, Euclides da Cunha; *História da República*, José Maria Belo; *A escravidão africana no Brasil*, Evaristo de Moraes; *Evolução do Povo Brasileiro e Populações Meridionais do Brasil*, Oliveira Viana.

Esse segundo grupo de autores ampliava as referências bibliográficas dos livros didáticos. Sem a mesma quantidade de citações que o primeiro grupo de autores, o segundo grupo auxiliava a composição dos estudos mais específicos, ou mesmo eram acionados para referendar a posição de um autor mais utilizado.

Também existia um terceiro grupo de autores, menos citados ainda, com trabalhos que respaldavam o texto didático em uma passagem pontualmente: *Os Filhos de D. João I*, Oliveira Martins; *Fronteiras do Brasil no Regime Colonial*, Macedo Soares; *Los Conquistadores Españoles*, F. A. Kirkpatrick; *A Intencionalidade no descobrimento do Brasil*, Câmara Cascudo; *História da Colonização Portuguesa no Brasil*, Malheiros Dias; *História do Brasil*, Robert Southey; *Histoire du Brésil Français*, Cafarel; *O movimento de Independência*, Oliveira Lima; *História Administrativa do Brasil*, Max Fleiuss; *Vida do padre José de Anchieta*, Alcântara

Machado; *Cartas do Brasil*, Mem de Sá; *Cartas*, Padre Anchieta; *Sermões*, Padre Vieira; *Cartas do Brasil*, Padre Manoel da Nóbrega; *História das Missões dos Padres Capuchinhos na Ilha do Maranhão*, Fr. Claude d'Abbeville; *Cultura e Opulência no Brasil*, Antonil; *Panorama do Segundo Império*, Nelson W. Sodré; *Diogo Antônio Feijó*, Tarquínio de Sousa.

Compondo esse cabedal de autores e obras, o professor-autor Joaquim Silva referendava suas produções didáticas com uma gama significativa de interlocutores. Demonstrando vastas leituras e atualização bibliográfica para a época, Joaquim Silva trabalhava com inúmeras referências historiográficas que, efetivamente, valorizavam suas obras.

Entretanto, a impressão inicial da leitura, aquela de que o autor didático evidenciava todas as referências, não se mantém aos olhares mais atentos. Considerando a complexidade do objeto cultural livro didático¹⁴³, seria difícil pensar que um autor conseguiria expor todos os seus interlocutores, por mais que tivesse essa intenção.

Concordo que as obras didáticas de João Ribeiro, Jonathas Serrano, Pandiá Calógeras e Pedro Calmon eram suficientemente paradigmáticas para referendar um olhar pedagógico sobre qualquer livro destinado ao ensino de História. Mas as obras desses autores didáticos, citadas inúmeras vezes no decorrer dos livros de Joaquim Silva, provavelmente não foram as únicas referências de história ensinada por ele utilizadas.

Na impossibilidade de contar com documentos relativos aos projetos editoriais das obras de Joaquim Silva, uma afirmação categórica sobre quais são as referências didáticas fundamentais, tomadas pelo editor e/ou autor, seria uma temeridade. Entretanto, marcas de visões históricas herdadas do período imperial estavam inscritas nos livros didáticos do professor-autor republicano.

¹⁴³ Com relação à complexidade desse objeto cultural e instrumento pedagógico, verificar: BITTENCOURT, Circe M. F. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. 1993. 369 f. Tese (Doutorado em História Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993; CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, v. 30, nº 3, p. 549-566, set./dez. 2004; GASPARELLO, Arlette Medeiros. **Construtores de Identidade**: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira. São Paulo: Iglu Editora, 2004; MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. 218 f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.

Concorriam para a manutenção das visões historiográficas desenvolvidas desde o Império diversos fatores: as perspectivas lineares dos estudos históricos inscritas nos programas oficiais de 1940 e 1942; a demanda por livros didáticos que seguissem os programas oficiais; a força das narrativas históricas com viés liberal, positivista, romântico; a formação sociocultural de Joaquim Silva, mais próxima das linhas historiográficas construídas a partir da segunda metade do século XIX.

Nesse sentido, livros didáticos nacionais e estrangeiros, utilizados em escolas brasileiras até as primeiras décadas do século XX, devem ter contribuído para a construção da perspectiva histórica de Joaquim Silva¹⁴⁴. Na condição de aluno e, principalmente, na condição de professor, Joaquim Silva trabalhou com obras didáticas produzidas com referências culturais, em grande parte das vezes, provenientes do século XIX.

Além de uma formação sociocultural específica do professor-autor focalizado, as obras didáticas analisadas nesta pesquisa foram editadas com a clara intenção de conquistar o mercado. Em um momento histórico propício para a expansão dos negócios editoriais, parece que editor e autor traçaram projetos bem definidos. Para atender as escolas do ensino secundário, predominantemente confessionais, o método de ensino proposto deveria ser singularmente moderno, capaz de amalgamar em torno de um eixo argumentativo comum – atrelado às elites dominantes – diferentes concepções. A modernidade dos livros didáticos de Joaquim Silva também se manifestava na qualidade gráfica do produto, nas diversas ilustrações, na inserção de “documentos” históricos, nas referências bibliográficas atualizadas, nas propostas de leitura mais amplas, produto que tinha a intenção de estimular o aluno a realizar estudos históricos para além dos limites do livro didático. Nesse sentido, até perspectivas escolanovistas eram contempladas.

Ao mesmo tempo, os livros didáticos deveriam facilitar os estudos históricos, promovendo um ensino da disciplina que modernamente atendesse de forma utilitária as necessidades de professores e alunos. A linguagem deveria mesclar erudição enciclopédica e acesso universal, contemplando diversas expectativas em relação aos estudos da disciplina

¹⁴⁴ Sobre os livros didáticos utilizados em escolas brasileiras na virada do século XIX para o século XX, cf. BITTENCOURT, op. cit., 1993; GASPARELLO, op.cit., 2004.

História¹⁴⁵. Para escolas e/ou professores que não compactuavam com os renovadores da educação, os livros deveriam conter perspectivas de discursos históricos considerados mais tradicionais, fundados em bases católicas, sem deixar de lado o cuidado na manutenção dos vieses apaziguadores.

Diante dos projetos políticos implementados pelas elites que controlavam a administração pública durante o Estado Novo, dos discursos patrióticos proferidos pelos defensores dos projetos varguistas, das reformas educacionais que expressavam parte das intenções socioculturais dos grupos dominantes, das resistências organizadas por outras elites alijadas do poder, a idéia de construção de uma identidade nacional via educação¹⁴⁶ assumida e também ressignificada por Joaquim Silva estava comprometida com a manutenção de visões socioculturais elitistas, hierarquizadoras, excludentes. Nesse cenário sociocultural pretensamente estável, devido ao regime ditatorial, o professor Joaquim Silva produziu seus livros didáticos de História do Brasil a partir de 1940. Efetivamente sua tarefa foi complexa, pois atender a disparidade de expectativas histórico-educacionais deve ter exigido escolhas, recortes temáticos e metodológicos, sínteses, por ele produzidos, em meio a muitas tensões.

As avaliações de um especialista contemporâneo do autor

Os livros didáticos sempre suscitaram debates entre legisladores, autores, editores, profissionais da educação, especialistas da área e outros sujeitos históricos envolvidos no processo educativo, em diferentes níveis. Nem sempre bem vistos, alvo preferencial de estudantes por inúmeras razões, os livros didáticos conquistaram cada vez mais críticos, concomitantemente

¹⁴⁵ Nos catálogos da CEN, produzidos na década de 1930, a idéia de um “livro primoroso feito em linguagem acessível a qualquer intelligencia” aparecia como um valor importante das obras de Joaquim Silva (Companhia Editora Nacional. Catalogo Geral, nº 12, setembro de 1935).

¹⁴⁶ ABUD, Kátia. Formação da Alma e do Caráter Nacional: ensino de história na Era Vargas. **Revista Brasileira de História**, v. 18, nº 36, 1998; BITTENCOURT, Circe M. F. Identidades e ensino de história no Brasil. In: CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, Maria Fernanda (orgs.). **Ensino da História e Memória Coletiva**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007; LENHARO, Alcir. **Sacralização da política**. 2ª ed. Campinas, Papirus, 1986; GASPARELLO, op. cit, 2004; SIMAN, Lana Mara de Castro; FONSECA, Thaís Nívia de Lima e (orgs.) **Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ao processo de expansão da escolarização básica. Interesses socioculturais diversos motivaram a elaboração de avaliações críticas, as quais contribuíram para determinadas mudanças no perfil das obras didáticas ao longo do século XX.

No trabalho *Um Quarto de Século de Programas e Compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro (1931-1956)*, publicado em 1957 pelo INEP e Ministério da Educação e Cultura, o professor Guy de Hollanda avalia as obras didáticas que circulavam no período mencionado, valorizando, fundamentalmente, dois autores em relação à História do Brasil: João Ribeiro e Jonathas Serrano. Para esse pesquisador, os referidos autores didáticos marcaram suas obras com contribuições significativas, chegando a afirmar que “não têm aparecido compêndios que exerçam uma ação renovadora, como a *História do Brasil* de João Ribeiro, há mais de meio século” (HOLLANDA, 1957, p. 196). Destacando a originalidade e o brilhantismo das abordagens históricas desses autores em suas respectivas publicações didáticas, Hollanda conclui que pressões mercadológicas, relacionadas ao programas oficiais, levaram à multiplicidade de outros autores que não tiveram os devidos cuidados pedagógicos para a elaboração de suas obras.

Houve alguma melhoria pedagógica nos compêndios de História, que se publicaram a partir da Reforma Francisco Campos, porém, ao se tornar a edição de livros didáticos para o curso secundário um negócio bem mais lucrativo do que em 1930, a multiplicidade crescente de autores não tem contribuído para aprimorá-los pedagogicamente.

Os compêndios seguem, estritamente, os programas oficiais, mesmo quando estes são falhos, o que indica a necessidade de se expedirem, oficialmente, apenas programas “mínimos”, deixando-se a elaboração dos de desenvolvimento a cada estabelecimento de ensino. Só assim os autores poderão escrever compêndios com alguma real autonomia pedagógica, pois, entre nós, o manual que se afasta da letra dos programas dificilmente encontra editor e menos ainda quem o adote para o ensino.

O mais grave defeito dos manuais de História é, sem dúvida, o seu caráter excessivamente resumido, que torna o texto um amontoado de fatos ininteligível para o aluno. Este não tem outro remédio senão memorizar, para as provas e exames, algumas datas e nomes, ligados por breves frases, cuja significação lhe escapa. Raríssimos são os autores que intentam explicar os fatos, por eles relatados, embora a maioria tenham, provavelmente, a ilusão de que os explicam. Com efeito, a concisão exagerada impossibilita qualquer compreensão por quem desconhece a matéria.

Os editores, por motivos comerciais, exigem que o autor reduza o número de páginas ao mínimo possível e este vem a ser quase sempre inferior ao necessário

para uma exposição compreensível da matéria. Alguns alegam, com alguma razão, que professores e alunos exigem livros de leitura rápida e fácil memorização para as provas.

Tem havido um freqüente empobrecimento da linguagem usada nos compêndios, em parte voluntário, com o objetivo de facilitar a sua leitura pelos alunos.

As ilustrações não costumam faltar, porém, mesmo quando abundantes, carecem, em geral, de legendas suficientemente explicativas (HOLLANDA, 1957, p. 196-197).

É interesse notar que a avaliação geral dos livros didáticos do período, realizada por um contemporâneo de Joaquim Silva, na qual refere-se a “alguma melhoria pedagógica nos compêndios de História que se publicaram a partir da Reforma Francisco Campos”, mas, ao mesmo tempo, questiona a ausência de “autonomia pedagógica”, tanto em relação aos programas oficiais “mínimos”. Como no que respeita aos ditames das editoras cada vez mais voltadas para o lucro comercial.

Vale a pena destacar, nesse sentido, que na década de 1930, momento de ampliação da modernidade em nosso país, com a internacionalização cada vez mais acentuada da economia brasileira, numa situação de dependência, vozes dos chamados “especialistas” em livros didáticos davam-se conta dos prejuízos pedagógicos causados pelo prevaletimento – seja via reformas educacionais ou via mercados editoriais – de lógicas comprometidas, cada vez mais, com a produção moderna capitalista das chamadas “tentadoras simplificações” em livros didáticos, ou seja, neste caso, de uma “concisão exagerada que impossibilita qualquer compreensão por quem desconhece a matéria”. “Tentadoras simplificações” nos termos de Peter Gay (1988, p. 33), destinadas muito mais a produzir identidades cidadãs modernas a serviço da ordem dominante, ou ainda, homens ativos economicamente, mas politicamente dóceis (FOUCAULT, 1987).

Ao contrário dos inúmeros elogios formulados elaborados a Ribeiro e Serrano, no decorrer de sua avaliação, Hollanda procura preservar o nome de outros autores das obras analisadas em seu trabalho, explicitando em uma “Nota prévia” os seus motivos:

Ao apreciar os compêndios de maior divulgação ou melhor qualidade – predicados nem sempre coincidentes –, designamos os autores, quando vivos,

por uma convenção – a letra N, com um expoente –, para evitar possíveis susceptibilidades por parte dos mesmos, quando são alvos, eventualmente, de restrições. Estas não visam as pessoas, obedecendo ao mero propósito de ajudar o autor numa futura revisão do livro. (HOLLANDA, 1957, p. VI)

Enquanto os falecidos Ribeiro e Serrano eram apontados como autores didáticos exemplares para o ensino de História, os vivos eram criticados e identificados pela letra N. Holanda deixa evidente no trecho acima que a maior divulgação das obras não estava associada à qualidade das mesmas. Em outras palavras, o especialista apresenta na “Nota prévia” de seu trabalho o tom crítico que pautará a seqüência do texto. A precaução em relação às suscetibilidades procura amenizar o discurso admoestador, mas a convenção mencionada nem sempre será colocada em ação ou evitará a identificação do autor.

Dialogando com a epígrafe do capítulo 3, o pesquisador não cita nenhum nome, não usa a identificação da letra ou do expoente, mas deixa pistas indiscutíveis de que está focalizando as obras didáticas de Joaquim Silva:

Um docente de colégio particular, foi o autor da História da Civilização, que maior venda alcançou durante a vigência da Reforma Campos. Publicada por uma editora recém-fundada, porém, cujos métodos comerciais revolucionaram o mercado do livro nacional, era escrita em “linguagem clara e acessível – e nisto residia seu principal mérito” (...) (HOLLANDA, 1957, p. 128).

No fragmento do texto citado, Holanda não aplica a convenção anunciada no início do seu próprio trabalho, mas associa o autor à editora “recém-fundada”, “cujos métodos comerciais revolucionaram o mercado de livro nacional”. Sem dúvida, uma menção a CEN e aos livros didáticos de Joaquim Silva. E mais, a referência ao professor de colégio particular na década de 1930, reconhecidamente o autor das obras didáticas que lideravam as vendas no mercado brasileiro. Em outras partes do seu trabalho, Holanda designa indiretamente Joaquim Silva como o autor N1. O expoente número 1 tem um significado claro: o nome do autor estava impresso na capa dos exemplares mais vendidos entre os livros didáticos destinados ao ensino de

História, do início da década de 1930 até meados dos anos cinquenta, período em que o pesquisador realizava seus estudos.

Precauções à parte, a convenção que o pesquisador pretendia aplicar para evitar possíveis suscetibilidades e/ou restrições não impossibilitava o reconhecimento da obra analisada, além do respectivo(a) autor(a). No caso das editoras, nenhuma convenção ou referência específica foi apresentada por Hollanda, pois seu objetivo era avaliar as produções didáticas, não as empresas responsáveis pelas publicações.

Comentando os livros didáticos de História Geral destinados ao Ginásio, Hollanda revela que Joaquim Silva era o N1, ao associar, escancaradamente, a palavra “Professor” à sua convenção “sigilosa”.

Novamente, de 1942 a 1951, o Professor N1 encabeçou a lista dos autores de manuais de História, que maior venda alcançaram. As características didáticas da sua “História Geral” continuavam, fundamentalmente, as mesmas da anterior “História da Civilização”. A informação histórica, porém, através de numerosas notas, acusava sensível melhoria. O Autor, sempre mui fiel aos títulos do programa oficial, expunha os tópicos de cada “unidade” do mesmo, na ordem que nele ocupavam. O texto era precedido de breves sínteses e acompanhado de “sumários”, “questionários”, assuntos “para exercícios escritos”, “leituras”. Estas, quase sempre de sua lavra. As notas, ao pé da página, multiplicaram-se, excessivamente, em número e extensão. Quadros cronológicos sincrônicos figuravam após as principais divisões de cada volume (HOLLANDA, 1957, p. 149).

Para os especialistas da área no período em que o trabalho de Hollanda foi divulgado, chamar N1 de “Professor” e descrever as características da organização de suas obras, efetivamente, não era uma forma de resguardar o nome do autor supostamente protegido.

Em relação aos livros didáticos de História do Brasil para o Ginásio, Hollanda apresenta um sucinto comentário às publicações de Joaquim Silva. Porém, analisando as obras no geral, uma crítica indireta/subliminar é desferida:

Os compêndios de História do Brasil do curso ginásial apresentavam, em conjunto, um panorama mais satisfatório do que os de História Geral, embora o afã comercial das editoras apelasse não poucas vezes, a fracos conhecedores do nosso passado.

Dos que merecem menção, pela sua qualidade, os de Jonathas Serrano destacam-se pelos seus méritos didáticos, havendo sido o 2º volume publicado, postumamente, por diligência de Américo Lacombe.

(...) A História do Brasil de maior venda foi a de N1, cujas feições didáticas eram as mesmas da sua História Geral (HOLLANDA, 1957, p. 156-157).

Note-se que no “afã comercial”, as editoras recorrem “a fracos conhecedores do nosso passado”. A distinção entre os intelectuais elogiados e os “novos” autores de livros didáticos é evidente. No caso das avaliações realizadas por Holanda, em nenhum momento N1 foi citado como um autor de obras renovadoras, compostas com adequação pedagógica, recomendadas ao ensino de qualidade. A pena do pesquisador não poupou críticas a Joaquim Silva, considerado um autor comum entre aqueles da “nova safra”, os quais não contribuíam para o avanço dos métodos de ensino da disciplina História.

Aproximações e distanciamentos dos modelos didáticos fundamentais nas produções didáticas de Joaquim Silva

Na segunda metade da década de 1950, enquanto Guy de Holanda tecia suas críticas às produções didáticas de Joaquim Silva, o mercado continuava seguindo uma trajetória diametralmente oposta. Sem o reconhecimento de especialistas que atuavam no campo educacional, os livros didáticos do autor focalizado nesta pesquisa mantinham a liderança nas vendas. Por que especialistas e mercado produziam avaliações tão antagônicas dessas obras? Como analisar o grande sucesso editorial por mais de 30 anos? O que teria levado os livros didáticos de Joaquim Silva, destinados às séries ginásiais, a liderar por tanto tempo o respectivo segmento de mercado?

Tentando compreender a construção desses sucessos editoriais a partir dos referenciais teórico-metodológicos fundamentais dessa tese, acredito que a elaboração dos livros didáticos de Joaquim Silva contemplou as demandas de diversas instituições do ensino

secundário, de profissionais da educação e de grupos sociais interessados em visões pedagógicas modernas. O processo de avanço das concepções relativas à modernidade capitalista no Brasil encontrou, na área educacional, uma imensa gama de interlocutores.

Os ambivalentes discursos da modernidade encantavam sujeitos com distintas visões e sensibilidades, aproximando defensores de projetos liberais, autoritários, elitistas, populares, conservadores, tecnicistas, dentre outros, em torno do tema educação.

Diante da multiplicidade de demandas socioculturais, das determinações programáticas oficiais, da expansão escolar visualizada como grande oportunidade de negócios, o experiente professor Joaquim Silva, na área do ensino de História, assumiu um importante papel dentro dos projetos editoriais da CEN, empresa que concentrava a maior parte de seus investimentos na produção de livros didáticos (HALLEWELL, 1985).

Confiando na potencialidade de produção didática do professor Joaquim Silva, desde a Reforma Francisco Campos, a CEN construiu através de propagandas uma imagem do autor moderno, experiente, capacitado¹⁴⁷. Segundo os catálogos de livros da CEN que circularam na década de 1930, as obras do professor eram “feitas” de acordo com o programa oficial, correspondendo, então, com o que havia de mais recente na legislação e nos projetos educacionais brasileiros. Ampliando os sentidos modernos dos livros produzidos pela editora, os catálogos discorriam sobre sua grande aceitação pública e sua adoção em diversos colégios oficiais. As características dos livros, valorizadas pelos catálogos, procuravam reforçar a idéia de um produto adequado aos novos tempos: “numerosas ilustrações”, “legendas explicativas”, “naturalidade comunicativa”, “leitura apropriada à lição”, dentre outras. Para os alunos que desde a adolescência acompanhavam os novos ritmos da vida moderna, os estudos históricos poderiam ser facilitados, agilizados, tornados eficientes com os livros didáticos de Joaquim Silva. Apelos significativos eram produzidos na divulgação das obras da CEN, principalmente para aqueles que não tinham tempo a perder.

Contudo, os livros didáticos de Joaquim Silva elaborados a partir de 1940, tantas vezes divulgados pela editora como produtos culturais modernos, também apresentavam

¹⁴⁷ Determinados textos extraídos dos catálogos da CEN, que apresentavam livros didáticos de Joaquim Silva, foram citados e comentados no capítulo 3 desta tese, mais especificamente no item “Joaquim Silva, sinônimo de livro didático”.

referenciais histórico-escolares modernos, sim, mas persistentes desde o Brasil imperial. Caracterizando um produto efetivamente relacionado ao avanço da modernidade capitalista brasileira, os livros focalizados nesta pesquisa trabalham perspectivas socioculturais ambivalentes, aproximando-se ora de visões liberais progressistas, ora de visões liberais conservadoras. No cenário das transformações experimentadas na Era Vargas, a estratégia de estabelecer diálogos mais amplos com diversas elites sociais pode ter potencializado as vendas de livros didáticos de Joaquim Silva.

O que estou entendendo como diálogos mais amplos? Que elites sociais eram contempladas com o discurso histórico-escolar de Joaquim Silva? Quais referências construídas a partir do século XIX estão impressas nos livros didáticos analisados? Para responder essas questões, a leitura das obras de Joaquim Silva deve estar atenta às referências explicitadas ao longo dos capítulos e, também, à possíveis referências não explicitadas.

Sem dúvida, ao seguir rigorosamente os programas oficiais, o professor Joaquim Silva mantinha proximidade com as referências historiográficas de seu tempo, principalmente com uma das obras mais valorizadas da primeira metade do século XX, a *História do Brasil. Curso Superior*, de João Ribeiro. Qualquer projeto editorial na área do ensino de História, realizado após a Reforma Francisco Campos, deveria ter como referência importante o livro de Ribeiro, pois alguns pontos dos programas oficiais da disciplina nas décadas de 1930 e 1940 eram inspirados em suas interpretações históricas.

Mas as visões historiográficas e educacionais de Ribeiro não estão desacompanhadas. Além do grande número de autores mais atualizados, explicitados no decorrer dos livros didáticos de Joaquim Silva, citações pontuais de Francisco Adolfo de Varnhagen despertam a atenção. Sem querer comparar a importância dessas raras citações com os diálogos intelectuais estabelecidos com obras contemporâneas, a simples presença do questionado historiador do século XIX – por pesquisadores que seguiam a linha de Capistrano de Abreu – reforça a idéia de que os livros didáticos do século XIX também serviram de modelo para a elaboração textual do professor Joaquim Silva, mais especificamente a obra *Lições de História do Brasil para uso dos alunos do Imperial Colégio Pedro II*, de Joaquim Manuel de Macedo.

Ao realizar movimentos de aproximação e distanciamento entre diferentes autores, principalmente Ribeiro e Macedo, o professor Joaquim Silva compõe suas obras tomando como base dois grandes livros didáticos de História do Brasil. O que torna interessante o processo de produção didática de Joaquim Silva é a sua capacidade de mesclar diferentes matizes históricas, construindo um discurso escolar considerado eficiente e atualizado para sua época.

Ribeiro e Macedo, diferentes matizes para a moderna “História do Brasil” de Joaquim Silva

A idéia da construção e do desenvolvimento do Estado e da nação perpassa os livros didáticos de Joaquim Silva. Nada muito original, se seguirmos as avaliações de Guy de Hollanda, pois inúmeras obras didáticas anteriores já abordavam a História do Brasil através desse viés narrativo. Vale lembrar que diversos conceitos de nação foram construídos a partir do século XVIII, geralmente associando as idéias homogeneizadoras de um povo, um território e um Estado soberano, destacando-se as visões de grupos românticos, liberais, revolucionários e autoritários (HOBSBAWM, 2008).

O professor Joaquim Silva, efetivamente, constituiu-se em um autor moderno porque amalgamou diferentes vozes socioculturais em suas produções didáticas. Foi romântico – mais próximo de Joaquim Manuel de Macedo¹⁴⁸ – ao retratar a construção do Estado brasileiro de forma harmônica, amenizando ou ocultando conflitos, destacando o valor dos heróis nacionais, do catolicismo e das elites dirigentes, ressaltando a bondade e generosidade dos governantes, descartando a existência do preconceito racial. Foi liberal – mais próximo de João Ribeiro – ao acentuar a importância dos movimentos republicanos na constituição histórica do país, defendendo a idéia de que após a proclamação da República o país alcançou seu mais avançado estágio de progresso, abordando princípios norteadores do liberalismo como a democracia, o federalismo e a representatividade popular dos governantes. Foi positivista na utilização de uma concepção de conhecimento histórico escolar fundado no respeito à ordem, na

¹⁴⁸ As pesquisas de Mattos (1993) e Melo (1997) analisam as relações entre as obras didáticas de Macedo e os trabalhos historiográficos de Varnhagen.

compartimentalização dos conteúdos, onde a única coesão que aparece é a de causa e consequência – em bases, pois, mecanicistas –, na verdade absoluta, neutra, distante da experiência do professor e dos alunos, no prevalecimento de uma abordagem política articulada às elites dominantes (com o registro de grandes “heróis nacionais” e os “homens ilustres”), com uma concepção de tempo harmoniosa, linear e progressista.

A análise de determinados temas potencializa uma melhor compreensão dos movimentos de aproximação e distanciamento realizados por Joaquim Silva em relação às obras dos autores focalizados, lidos como mônadas benjaminianas¹⁴⁹. Dentre inúmeras possibilidades de análise, elegi os estudos referentes aos jesuítas no Brasil, ao período joanino e a monarquia brasileira. Justifico essas escolhas, primeiro, pela idéia dos movimentos culturais, apresentada acima, capaz de explicitar os autores que serviram de referência a tal criativa elaboração. Outro ponto a ser esclarecido está relacionado à construção da coerência conceitual e aos objetivos da obra didática. Nos movimentos de aproximação a um autor e de distanciamento de outro, o professor Joaquim Silva construía suas visões modernas de ensino de História.

D. João VI no Brasil e a dinastia de Bragança

Em relação ao período joanino (1808-1821) e à dinastia de Bragança na fase monárquica brasileira, os movimentos de aproximação seguem agora na direção de Macedo. Ribeiro, republicano convicto, não poupa abordagens críticas a D. João VI e aos imperadores do Brasil. Para começar, ao tratar do período em que a família real portuguesa esteve no Brasil, o autor dá por título do estudo o “Refúgio de D. João VI no Brasil”. A idéia de um soberano que saiu em fuga de seu reino, sem proteger seu trono, ou seu povo, é escancarada no seu texto didático. Atacando duramente o absolutismo dos Bragança, seja na fase colonial, seja na fase imperial, Ribeiro lista uma série de adjetivos pejorativos aos integrantes portugueses e brasileiros dessa família. Com relação a D. João VI, alvo preferencial das críticas de Ribeiro, sua *História do Brasil* traz as seguintes desqualificações: mesquinho, fútil, vulgar, ignorante, covarde,

¹⁴⁹ Referi-me à mônada, no sentido benjaminiano, ou seja, como pequeno fragmento capaz de trazer à tona o todo da obra, ora focalizada.

medroso, poltrão, sem a dignidade da posição, desmoralizador das instituições monárquicas, dentre outras (MELO, 1997, p. 233-238). Já a monarquia brasileira, na avaliação de Ribeiro, foi um equívoco desde o seu início. Sua ojeriza em relação ao Império dos Bragança no Brasil só não é maior porque a proclamação da República extirpou esse regime absolutista em 1889.

No sentido oposto ao de Ribeiro, Macedo descreve D. João VI e seus descendentes que governaram o Brasil, como importantes personagens de nossa história. Ao tratar do período em que a família real portuguesa esteve no Brasil, o autor recorre à idéia de “Transmigração da Família real de Bragança para o Brasil”. Muito diferente da concepção de uma fuga, o período bragantino no Brasil é salutar tanto para os brasileiros quanto para os integrantes da família real. Os progressos advindos das ações de D. João VI trouxeram grande benefícios ao Rio de Janeiro e, por extensão, ao restante do Brasil (MELO, 1997, p. 227-231). Em nossas terras, o soberano exerce com plenitude suas atribuições, conquistando novos aliados para seu trono. Já a monarquia, um equívoco segundo Ribeiro, era vista por Macedo até como um desejo da Providência para os brasileiros (MELO, 1997, p. 258). Nesse sentido, a teoria do direito divino dos soberanos aparece nas entrelinhas do texto didático macediano, atribuindo aos Bragança um lugar especial no imaginário social.

Joaquim Silva, por sua vez, não chegou a expressar o desejo da Providência atuando na formação do Império brasileiro, mas seguiu a retórica encomiástica de Macedo ao tratar de D. João VI e da dinastia de Bragança. Em relação à polêmica entre “refúgio” e “transmigração”, Joaquim Silva opta pela segunda versão. Sem nenhum ataque aos integrantes da dinastia de Bragança, os livros didáticos do autor apresentam as ações benéficas de D. João VI ao progresso geral do Brasil. A realização de melhoramentos, a criação de novas instituições no Rio de Janeiro e noutros pontos do território brasileiro, a permissão das atividades industriais, a organização da biblioteca pública, a abertura de faculdades, a liberdade comercial, dentre outras medidas governamentais, são apresentadas como importantes realizações joaninas. Na imagem que retrata D. João VI (FIGURA 46), a legenda identifica o soberano como “amigo” do Brasil, prestador de muitos serviços à nossa pátria.

A eficiência da administração de D. João VI é ressaltada no texto didático principal da obra de Joaquim Silva:

O Rio de Janeiro, antes desprovido de conforto e higiene, melhorou imensamente com o abastecimento de água, iluminação e calçamento. Casas comerciais estrangeiras abriram-se em várias cidades litorâneas. Cresceu a exportação. As rendas públicas davam grandes saldos (SILVA, 1943a, p. 239-240).

A abordagem da urbanização como sinônimo de progresso aparece neste e em outros diversos estudos na obra de Joaquim Silva. Nota-se que em relação ao período joanino, o responsável pelos melhoramentos era o próprio soberano. O elogio ao liberalismo, aqui em sua perspectiva econômica, também é recorrente. A narrativa apenas deixa sem comentários o crescimento das importações e o déficit das contas públicas no período estudado. Ou seja, mais uma forma de enaltecer a capacidade administrativa do “amigo” do Brasil.

Com relação aos imperadores brasileiros da dinastia de Bragança, o professor Joaquim Silva foi mais moderado nos elogios a D. Pedro I. Em contrapartida, estabeleceu uma imagem de grande estadista a D. Pedro II. Na imagem que retrata o imperador na segunda metade do século XIX (FIGURA 41), a legenda descreve D. Pedro II como “um soberano de vasta cultura e de grandes virtudes, reto, generoso, tolerante e de escrupulosa probidade”. Em diversos trechos da obra didática, mais adjetivos valorativos foram associados ao imperador.

Após um decênio de lutas assegurara-se a paz interior começando para o Brasil uma era de grande progresso com o florescimento de tôdas as liberdades públicas e privadas e o esplendor das leis e da justiça. O chefe da nação era um homem de grandes virtudes, generoso, modesto, duma escrupulosa probidade (SILVA, 1943b, p. 48-49).

Segundo o texto, o segundo reinado é uma fase de “grande progresso”, na qual “todas as liberdades” floresceram. Para um liberal como o professor Joaquim Silva, com uma sólida formação republicana e maçônica, a afirmação de que o governo de D. Pedro II promoveu “as liberdades públicas e privadas” gera interrogações. É evidente que não estamos mais diante do jovem jornalista sorocabano que escrevia texto apontando as mazelas da monarquia. Nem estamos falando do empolgado maçom que defendia ardorosamente a República. O autor de

livros didáticos de História do Brasil, ex-maçom e católico praticante no período em que circulavam suas obras, a partir da década de 1940, produzia para uma dada educação escolar, historicamente datada. O tom crítico da imprensa republicana do final do século XIX e início do século XX não poderia ser encontrado, mesmo, em suas produções didáticas. A narrativa histórica estava adequada às demandas socioculturais do público alvo – as elites dominantes do país –, aos programas oficiais da disciplina e, sobretudo, aos discursos nacionalistas homogeneizadores do Estado Novo. O projeto de construção da nacionalidade brasileira via educação se expressava também na narrativa história elaborada por Joaquim Silva, em sua perspectiva linear, progressista, liberal, romântica, harmônica. A valorização dos homens que construíram o Estado brasileiro é uma das formas encontradas pelo autor para se posicionar coerentemente com os objetivos das políticas pública vigentes.

Entretanto, brechas em seu discurso histórico-escolar indicavam a singularidade de seu olhar. Descrever as virtudes do imperador D. Pedro II, promotor das “liberdades públicas e privadas”, em um período caracterizado pelo “esplendor das leis e da justiça”, pode significar um diálogo com sujeitos que não compactuavam com a ditadura varguista. Lembrando que os livros didáticos eram destinados a estudantes ginasiais, esse discurso pretensamente crítico poderia não encontrar interlocutores. Mas, temos que reconhecer que esse tipo de produção didática formava noções de história dentro e fora das salas de aulas, pois eram referências de leitura para outros sujeitos sociais.

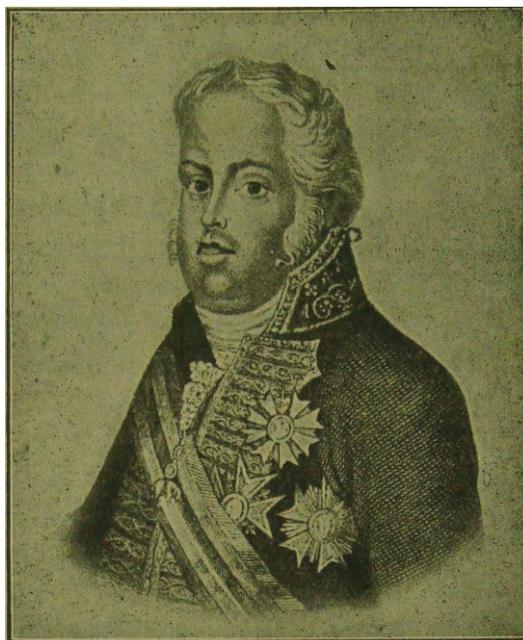


FIGURA 46 – D. João VI (1767-1826).

D. João VI foi rei de Portugal num dos mais agitados periodos de sua historia; transferindo-se com sua corte para o Brasil em 1808, prestou à nossa pátria, de que se tornou grande amigo, muitos serviços; regressou a Lisboa em 1821.

Fonte: SILVA, 3ª ed., 1942, p. 25.



FIGURA 47 – O Padre Nóbrega salvando catecúmenos das mãos do gentio.

(Quadro de Manoel Joaquim Côrte Real na Escola de Belas Artes do Rio de Janeiro)

Fonte: SILVA, 2ª ed., 1941, p. 106.

Os jesuítas no Brasil

Os textos que apresentam a participação dos integrantes da Companhia de Jesus na constituição da sociedade colonial brasileira explicitam movimentos de aproximação em direção a Ribeiro. Macedo, seguindo Varnhagen, encontra nos jesuítas um grupo de religiosos perigosos à estabilidade do Estado português, contestadores da autoridade da dinastia de Bragança, responsável pela expulsão desse grupo do Brasil em meados do século XVIII (MELO, 1997, p. 145-157). Já Ribeiro, dialogando com Capistrano de Abreu, valoriza as ações empreendidas pelos jesuítas no sentido da construção da unidade nacional brasileira. Ribeiro defende que os inacianos foram, ao mesmo tempo, responsáveis pela difusão de uma língua nacional, defensores de princípios morais baseados na religiosidade cristã católica.

Abrindo o capítulo que trata dos jesuítas no Brasil colonial, Joaquim Silva sintetiza o papel do grupo da seguinte forma:

Desde o início da colonização, assinalaram-se os jesuítas como os fatores de maior relevo na formação de nossa pátria. Na catequese e aldeamento dos selvícolas, na tarefa de educação realizada por seus colégios, na constante pregação da moral cristã foram tão grandes seus serviços que um historiador nosso [Capistrano de Abreu] pôde afirmar que a História do Brasil não podia ser escrita antes da história da Companhia de Jesús (SILVA, 1943a, p. 176).

No fragmento acima, o professor Joaquim Silva alinha-se à historiografia moderna do Brasil, ao citar Capistrano como referência fundamental. Mas o destaque conferido aos jesuítas na “escrita” da História do Brasil é uma das principais marcas do discurso histórico-escolar de Joaquim Silva. Desde a instalação do governo geral, em 1549, até a expulsão decretada pelo “ditador” Marquês de Pombal (SILVA, 1943b, p. 189), as ações dos inacianos eram “admiráveis”. Lutando pela liberdade dos “selvagens”, os jesuítas enfrentaram colonos que estavam na ilegalidade

Leis do reino permitiam que se escravizassem apenas os selvagens prisioneiros da guerra pelo govêrno, e os antropófagos. Entretanto, os colonos entravam pelos sertões e atacavam as aldeias dos índios, sem causa alguma, aprisionando-os, quando não os iludiam com ardís diversos, e os traziam algemados ou amarrados para trabalhos nos engenhos e noutros serviços ou para vendê-los como escravos. A cobiça dos colonos prejudicava, assim, o paciente esforço do jesuíta na catequese.

Desde logo, entretanto, tomaram os inacianos a defesa dos índios, do que se originaram constantes desavenças entre êles e os colonos: nada, porém, os detinha na porfiada luta pela liberdade dos selvagens (SILVA, 1943a, p. 176-177).

Envolvidos no fundamental processo de catequização dos nativos, os jesuítas defendiam com “paciência” e obstinação a liberdade dos índios. Além disso, a educação – tema tratado com relevância no decorrer do discurso histórico-escolar de Joaquim Silva – foi abordada como uma das principais contribuições dos inacianos à cultura nacional:

Os jesuítas foram os primeiros educadores de nossa pátria. Recém chegados à Baía um de seus primeiros cuidados foi a construção do pequeno colégio que, pelas próprias mãos aí ergueram (1549); e depois foram se erguendo escolas da Companhia em São Vicente, em São Paulo de Piratininga, em Ilhéus, Porto Seguro, Espírito Santo, Pernambuco, Paraíba, Ceará, Maranhão e outras capitanias. Por todos os lugares onde se estabeleciam os jesuítas, logo se abria uma escola.

(...) Durante quase duzentos anos o ensino público em nossa pátria foi principalmente, obra dos jesuítas que, ao tempo de sua expulsão aqui mantinham suas escolas ou colégios. O Brasil, afirmou Rio Branco, deve às escolas fundadas pelos jesuítas quase todos os nomes de vulto da sua história literária dos séculos XVI e XVII (SILVA, 1943a, p. 177-178).

O letramento, valorizado através das escolas jesuítas, apóia-se em uma referência a Rio Branco, figura consensual entre as elites brasileiras como o homem que contribuiu para o desenvolvimento da nação brasileira. Mas os inacianos não desenvolviam apenas a cultura letrada, trabalhavam no acompanhamento moral dos desregrados colonos:

O esforço dos jesuítas em favor dos indígenas acompanhava-se de não menor zelo pelo bem dos colonos, cuja vida, nos primeiros tempos de colonização era moralmente lamentável. Desamparados de direção espiritual, pois o clero existente não dava, em geral, exemplos de edificação, os colonos entregavam-se à desmedida cobiça, aos vícios de toda a espécie, à vida dissoluta sem freios. A depravação dos costumes se alastrava e foi "a praga das cidades": os historiadores referem-se à "falta de escrúpulo, à impunidade dos crimes novos junto a dos prescritos, à libertinagem"...

Os jesuítas, caridosa mas inflexivelmente, combatiam todas as maldades e escândalos, o que lhes trazia freqüentes dissabores e sérias lutas (SILVA, 1943a, p. 178).

A inflexibilidade dos jesuítas é um dos valores mais acentuados por Joaquim Silva em seus livros didáticos. Em sua visão, somente religiosos dessa estirpe poderiam resistir aos dissabores e lutas vividas no período colonial brasileiro. Entre tantos os jesuítas de valor, dois nomes são destacados por Joaquim Silva: Manuel da Nóbrega e José de Anchieta. Considerados os fundadores das obras religiosas da Companhia de Jesus no Brasil, esses padres têm suas biografias resumidamente apresentadas no texto didático principal. Imagens iconográficas também foram inseridas para destacar esses personagens (FIGURA 37 – Anchieta; FIGURA 47 – Nóbrega). A distinção conferida a esses dois religiosos é para poucos personagens históricos abordados ao longo das obras.

Fica patente, via estes pequenos fragmentos da obra didática de Joaquim Silva, a valorização dos preceitos religiosos do cristianismo católico. Nas propostas de estudo sobre os jesuítas, mais uma vez suas convicções são reafirmadas, para além das referências historiográficas. A moralidade e a fé católicas estão amalgamadas em seu discurso histórico-escolar à idéia educação moderna, sobretudo na Era Vargas quando o catolicismo foi acionado como um dos instrumentos culturais fundamentais para a construção da cidadania do trabalho (CAPELATTO, 1998). As grandes realizações dos jesuítas passam pela catequização dos nativos, pela defesa da moralidade, pelo acompanhamento espiritual, pelo empenho na pacificação das relações entre colonos e nativos em terras brasileiras. Mas, sem dúvida, o potencial formador, moralizador, disciplinador, civilizador da educação, assumida pelas elites dominantes, viabilizou o desenvolvimento da nacionalidade brasileira. Segundo o professor Joaquim Silva, foram os religiosos católicos, sobretudo os jesuítas, os fundadores da nação. A obra educacional jesuítica nos textos didáticos de Joaquim Silva, nesse sentido, aparece como a maior contribuição dos

inacianos para a civilização brasileira, entendida como uma unidade sociocultural cristã, originalmente portuguesa, desenvolvida na miscigenação de três etnias, que aprenderam através da fé católica a unir esforços em prol da grandeza da pátria. Num pequeno movimento monadológico, no capítulo referente à escravidão negra, Joaquim Silva pronuncia-se da seguinte forma:

A chegada dos infelizes africanos ao Brasil, era por êles desejada como um têrmo aos horrorosos padecimentos a que eram sujeitos na viagem. A escravidão os aguardava; mas os novos senhores seriam menos deshumanos que os da África ou os tumbeiros; infelizmente, entretanto, não foram raros os que por sua crueldade se assinalavam.

Dos mercados onde eram vendidos, iam logo para seu destino, sendo-lhes, em regra, confiados os trabalhos da lavoura, dos engenhos, das oficinas e outras ocupações fatigantes.

(...) As leis vigentes, a índole benévola da maioria dos senhores, inspirados pela religião, procuravam suavizar as durezas do cativo; nas fazendas os pretos se agrupavam em famílias, ainda que a lei não lhes reconhecesse tal direito; usavam quasi sempre o nome do senhor e, como nota João Ribeiro, “eram por êles estimados, sobretudo quando criados dêles. Tornava-se freqüente o costume de alforriar, em testamento, de todo ou sob condição, os bons escravos e recusar o dinheiro de alforria que o negro pouco a pouco ajuntava para redimir o cativo”. Tudo isso, entretanto, não impedia que os escravos procurassem; às vêzes, reagir contra as torturas a que os sujeitavam (SILVA, 1943b, p. 82-83).

É perceptível o suposto e religioso respeito manifestado pelo autor em relação aos negros escravizados no Brasil. No seu discurso aparecem imagens de “infelizes” negros sofredores pela submissão ao trabalho escravo, que chegaram a se rebelar em relação aos desmandos dos senhorios. Contudo, o que prepondera em seu discurso é a tentativa explícita de atenuar as dimensões desumanizadoras das relações escravistas no Brasil pela presença da “índole benévola da maioria dos senhores, inspirados pela religião”. O suposto respeito, mais a frente no que respeita à formulação desse texto, pode ser profundamente problematizado quando o autor, na consideração mais específica da abolição (SILVA, 1943b, p. 89-97), atribui tal feito às ações das elites. Segundo Joaquim Silva, o imperador era abolicionista, os intelectuais eram abolicionistas, a “Igreja animava” a campanha abolicionista e até mesmo senhores tinham práticas de libertação ou de promoção de fugas aos seus escravos. Portanto, fica nítida nesta elaboração o papel atribuído às elites dominantes como os únicos sujeitos ativos nesta história ensinada.

No parágrafo que encerra o volume *História do Brasil para o Quarto Ano Ginásial*, de 1943, o autor comenta a situação da “educação popular” no Brasil na Era Vargas, expondo mais uma vez suas convicções religiosas e singulares da educação moderna:

Já se desenha melhor a grave questão da educação popular, uma das principais condições de existência para os povos livres: diminúe a elevada porcentagem de analfabetos de nossa população em idade escolar. O problema, entretanto, continúa a ser dos de maior relevo para a verdadeira grandeza da querida terra que a Providência nos deu; sua completa e pronta solução exige a cooperação de todos os brasileiros, com a decisão, a fé, o devotamento que caracterizam o verdadeiro patriotismo (SILVA, 1943b, p. 201).

Sem esconder o problema do analfabetismo no país, Joaquim Silva valoriza o potencial transformador da educação. Segundo o autor, “a grandeza da querida terra que a Providência nos deu” seria verdadeiramente alcançada com a resolução dos problemas educacionais. A idéia de liberdade do povo também aparece, não apenas para colocar em evidência o poder da educação, como para reafirmar as bases liberais de seu discurso. Enfim, a obra é encerrada indicando um futuro melhor para a nação, sintetizando sua concepção de História do Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Coletivamente, os textos escolares refletem as fantasias dos pais, ao imaginar o que desejariam que seus filhos fossem, em que deveriam acreditar. Incorporam fantasias advogadas com energia e defendidas teimosamente; no século que sucedeu à época da Revolução Francesa e de Napoleão, com a expansão dramática da alfabetização e o surgimento inquietante da política de massa, os problemas educacionais se associavam mais do que nunca às grandes questões políticas. É certo que, comparativamente à instrução do grego, do latim e da religião, a de história ocupava um espaço pequeno no currículo. Mas o tipo de história que os jovens deviam absorver diz muito sobre a auto-imagem da burguesia, ou pelo menos sobre seus desejos.

(Peter Gay)¹⁵⁰

¹⁵⁰ GAY, Peter. **O coração desvelado**: a experiência burguesa da Rainha Vitória a Freud. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

Os livros didáticos do professor Joaquim Silva fazem parte da história do ensino de História no Brasil. Tomados como documentos fundamentais desta pesquisa, esses livros destinados aos estudos escolares foram exemplos de produções didáticas bem sucedidas da Companhia Editora Nacional, empresa que liderou o mercado brasileiro por aproximadamente meio século. O sucesso editorial dos livros do referido autor foi o resultado de um conjunto de elementos que ultrapassavam o âmbito das estratégias mercadológicas bem planejadas e/ou executadas pelos editores. Produzidas inicialmente para atender as demandas pedagógicas vigentes na Era Vargas, as obras analisadas eram portadoras de concepções relacionadas ao avanço da modernidade capitalista, amalgamando desde visões liberais democráticas até discursos políticos centralizadores e personalistas em ação. Ao apresentar potencialidades de diálogo com distintas visões socioculturais, principalmente as elitistas, as obras estavam sujeitas às leituras e interpretações plurais, isto é, poderiam encontrar interlocutores em diferentes grupos envolvidos no processo educativo formal do período histórico em que circularam.

Quais seriam os interlocutores privilegiados do autor de livros didáticos? Estudantes das séries ginasiais? Professores da disciplina História? Diretores e mantenedores de estabelecimentos escolares? As especificidades do produto cultural em questão levam os pesquisadores da área a trabalharem com respostas complexas, abrangentes, as quais não excluem efetivos leitores e outros potenciais leitores relacionados ao universo escolar. Sem dúvida, a circulação dos livros escolares nunca foi limitada aos espaços formais de educação. Entretanto, focalizando as obras analisadas nesta tese, acredito que a linguagem construída pelo autor subsidiava fundamentalmente a atuação dos professores em sala de aula. Com essa afirmação não pretendo descartar estudantes e outros sujeitos interessados, os quais foram efetivamente atendidos pelas obras. Apenas reforço a idéia de que organização dos temas históricos em capítulos bem definidos, a erudição apresentada no decorrer dos textos didáticos, leituras complementares e notas de rodapé, a complexidade do vocabulário em inúmeras passagens para estudantes da faixa etária que era atendida pelos livros, dentre outras características, são indícios de que Joaquim Silva escrevia para professores conduzirem seus alunos no decorrer dos estudos. Mais do que suportes para os estudos realizados pelos alunos, as obras de Joaquim Silva eram instrumentos de trabalho dos professores e, por que não, de formação profissional.

Baseando-se em trabalhos historiográficos consagrados e em obras didáticas que tiveram grande aceitação até a década de 1930, o experiente professor Joaquim Silva sintetizou a

História do Brasil em abordagens eurocêntricas, nas quais as marcas da hierarquização sociocultural eram prevaletentes. Seguindo a tendência de propostas de estudos históricos lineares e progressistas, o autor manteve modelos adotados por autores de livros didáticos produzidos desde o século XIX. Nesse sentido, distante da originalidade, o autor contribuiu para o processo de consolidação de um ensino de História no Brasil notadamente elitista, conservador, técnico instrumental, bem ao gosto dos grupos sociais que eram atendidos no ensino secundário em meados do século XX.

O professor experiente Joaquim Silva era um homem moderno e que, na condição de autor de livros didáticos, foi capaz de participar ativamente dos projetos editoriais da maior empresa do ramo no Brasil em sua época. Somando-se sua experiência profissional ao inegável talento de escrever, o autor potencializou as condições materiais fornecidas pela CEN e produziu livros didáticos que atendiam os públicos-alvo da expansão escolar no ensino secundário. Em suma, diversos motivos possibilitaram a transformação do nome do autor em sinônimo de livro didático de História.

A pesquisa que realizei sobre as produções culturais de Joaquim Silva procurou identificar as efetivas contribuições desse autor didático no processo de consolidação de práticas do ensino de História no Brasil. Atuando em sala de aula desde o início da década de 1990, tenho percebido que as visões tradicionais de ensino da disciplina prevalecem em detrimento de propostas de estudos que incorporam inovações pedagógicas e produções historiográficas recentes. Ao observar que os materiais didáticos são referências valorizadas socialmente em grande parte dos casos, compreendo que o papel exercido por essas produções culturais no processo de educação escolar é relevante.

Estimulado por experiências de sala de aula, sobretudo pela resistência de determinados sujeitos frente às propostas de ensino não tradicionais, busquei compreender no decorrer da pesquisa como o ensino de História foi moldado no decorrer do século XX, mais especificamente como as práticas dessa disciplina escolar tiveram relação com os livros didáticos de maior circulação.

Realizar uma reflexão sobre o ensino de História no Brasil foi um trabalho que ampliou minha noção de sujeito histórico. Para um professor da Educação Básica, que experimenta com seus alunos os desafios da produção de conhecimento, a melhor compreensão do processo de constituição de sua disciplina escolar trouxe elementos significativos para a minha

atuação social dentro e fora de sala de aula. Mais do que um título acadêmico, este trabalho sedimentou a idéia de participação dos sujeitos nos processos históricos, perspectivas muitas vezes minimizadas pelas visões homogeneizadoras e deterministas.

FONTES

Documentos do Acervo Histórico da Companhia Editora Nacional

- Dossiê Joaquim Silva
- Mapas de Edição (1934-1978)
- Fichas de Edição
- Catálogos de Edições

Entrevista realizada para esta tese

- Myriam Therezinha Silva Pimentel, depoimento realizado no dia 16/04/2009.

Livros didáticos

SILVA, Joaquim. **História da Civilização para o quinto ano ginasial**. 4ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.

_____. **História da Civilização para o quarto ano ginasial**. 9ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

_____. **História do Brasil para o Quarto Ano Ginasial**. 2ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1941.

_____. **História do Brasil para o Quinto Ano Ginasial**. 3ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1942.

_____. **História do Brasil para o Terceiro Ano Ginasial**. 9ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1943a.

_____. **História do Brasil para o Quarto Ano Ginasial**. 4ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1943b.

_____. **História do Brasil para a primeira série ginasial**. 100ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1961.

Fontes impressas

Almanach de Sorocaba para 1903. Sorocaba, SP: Typographia 15 de Novembro, 1903.

Almanach de Sorocaba para 1904. Sorocaba, SP: Typographia 15 de Novembro, 1904.

- Almanach Ilustrado de Sorocaba para 1914.** Sorocaba, SP: Typographia Werneck, 1914.
- Almanaque de Sorocaba para o ano santo de 1950.** Itu, SP: Tipografia Macedo, 1950.
- Anuário do Liceu Nacional Rio Branco.** São Paulo, 1934.
- Anuário do Liceu Nacional Rio Branco.** São Paulo, 1935.
- Anuário do Lyceu Nacional Rio Branco.** São Paulo, 1930.
- Jornal Cruzeiro do Sul.** Sorocaba, SP: Typographia Cruzeiro do Sul. Edições de 1903 a 1927.
- Jornal O 15 de Novembro.** Sorocaba, SP: Typographia 15 de Novembro. Edições de 1895 a 1908.
- Revista A B C...** Sorocaba, SP: Typographia Werneck, 1914, n. 1 a 5.
- Revista da Associação Escolar Rio Branco.** São Paulo: Lyceu Nacional Rio Branco, Setembro de 1930, ano II.
- Solene Distribuição de Prêmios.** São Paulo, Colégio São Luiz, 1940.
- Solene Distribuição de Prêmios.** São Paulo, Colégio São Luiz, 1941.

Fontes iconográficas

- Álbum de formatura do Colégio São Luiz. Bacharelados de 1936.
- Álbum de formatura do Colégio São Luiz. Bacharelados de 1937.
- Álbum de formatura do Colégio São Luiz. Diplomandos de 1940.
- Álbum de formatura do Colégio São Luiz. s/d.
- Álbum de fotografias do Colégio São Luiz. São Paulo, 1936-1938.
- Álbum de fotografias do Colégio São Luiz. São Paulo, 1938-1940.
- Álbum de fotografias do Colégio São Luiz. São Paulo, 1941-1945.
- Álbum Photographico:** Vistas de Sorocaba (1879-1885). Produzido originalmente em 1886 por Julio W. Dursky. Reimpressão organizada por Gilberto Fernando Tenor e Pedro Benedito Paiva Junior, 2008.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia. Formação da Alma e do Caráter Nacional: ensino de história na Era Vargas. **Revista Brasileira de História**, v. 18, nº 36, 1998.

ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999. (Coleção Histórias de Leitura)

ALENCASTRO, Luiz Felipe de; RENAUX, Maria Luiza. Caras e modos dos migrantes e imigrantes. In: **História da vida privada no Brasil: Império**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. (História da vida privada no Brasil; v. 2).

ALEIXO IRMÃO, José. **A Perseverança III e Sorocaba**: da queda da Monarquia ao fim da primeira República. Sorocaba: Fundação Ubaldino do Amaral, 1994 (v. 2).

ALMEIDA, Aluísio de. **História de Sorocaba**. Sorocaba: [s.n.], 1969.

ALMEIDA, Luiz Castanho de. Professor Joaquim Silva. Homenagem ao 1º diretor do Grupo Escolar “Visconde de Porto Seguro”. **Revista do Instituto Histórico, Geográfico e Genealógico de Sorocaba**, Sorocaba, v. 1, n. 12, p. 177-179, 2007.

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

_____. **Da revolução**. São Paulo: Ática, 1988.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA (ANPUH). História em quadro-negro: escola, ensino e aprendizagem. **Revista Brasileira de História** nº 19, São Paulo: ANPUH / Editora Marco Zero, setembro de 1989/fevereiro de 1990.

_____. Memória, História e Historiografia: Dossiê Ensino de História. **Revista Brasileira de História** nº 25/26. São Paulo: ANPUH / Editora Marco Zero, setembro de 1992/agosto de 1993.

BADDINI, Cássia Maria. **Sorocaba no império**: comércio de animais e desenvolvimento urbano. 2000. 270 f. Dissertação (Mestrado em História). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

_____. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Obras escolhidas; v. 1).

BERRIO, Julio Ruiz (ed.) **La cultura escolar de Europa: tendencias históricas emergentes.** Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2000 (Colección Memoria y crítica de la Educación).

BICHARA, Márcia Regina Poli. **Focando a discriminação em sala de aula:** Memória, História e ensino de História. 2005. 273 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

BITTENCOURT, Circe M. F. (org.). **O saber histórico na sala de aula.** 11ª ed. São Paulo: Contexto, 2008 (Repensando o Ensino).

BITTENCOURT, Circe M. F. **Livro didático e conhecimento histórico:** uma história do saber escolar. 1993. 369 f. Tese (Doutorado em História Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

_____. **Pátria, civilização e trabalho:** o ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939). São Paulo: Loyola, 1990.

_____. **Ensino de história:** fundamentos e métodos. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008 (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental).

_____. Identidades e ensino de história no Brasil. In: CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, Maria Fernanda (orgs.). **Ensino da História e Memória Coletiva.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

BRESCIANI, Maria Stella Martins. **O charme da ciência e a sedução da objetividade:** Oliveira Viana entre intérpretes do Brasil. 2ª ed., rev. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

_____. **Liberalismo: ideologia e controle social** (um estudo sobre São Paulo de 1850 a 1910). 1976. 2 v. Tese (Doutorado em História Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1976.

_____. **Londres e Paris no século XIX: o espetáculo da pobreza.** São Paulo: Brasiliense, 1982. Coleção Tudo é história, v. 52.

_____. O cidadão da república. Liberalismo versus positivismo. Brasil 1870-1900. **Revista da USP.** São Paulo: Edusp, nº 17, p. 122-135, mar/abr/mai. 1993.

BOLLE, Willi. **Fisiognominia da Metrópole Moderna: Representa o da História em Walter Benjamin**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

BONADIO, Geraldo. **Espaço urbano e vida social sob o impacto da atividade fabril: Sorocaba Industrial (1841/1995)**. 1995. 190 f. Disserta o (Mestrado em Ciências). Universidade de Guarulhos, Guarulhos, 1995.

BUENO, João Batista Gonçalves. **Representa es iconográficas em livros didáticos de história**. 2003. 167 f. Disserta o (Mestrado em Educa o). Faculdade de Educa o, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

BURKE, Peter. **História e teoria social**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 2002.

_____. (org.). **A Escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

CAMPOS, Zulmiro de. **Vultos de Sorocaba**. São Paulo: Sociedade Editora Olegário Ribeiro, 1921.

CAPELATO, Maria Helena R. **Multidões em cena: propaganda política no varguismo e no peronismo**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

CARONE, Edgard. **A República Velha: evolu o política (1889-1930)**. São Paulo: Difel, 1977.

CARVALHO, José Murilo de. **A Forma o das Almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde nacional e f rma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associa o Brasileira de Educa o (1924-1931)**. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

_____. **A Escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. Reformas da instru o pública. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA, Luciano Mendes Filho; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de educa o no Brasil**. 3^a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CARVALHO, Rogério Lopes Pinheiro de. **Fisionomia da cidade: Sorocaba – cotidiano e desenvolvimento urbano – 1890-1943**. 2008. 328 f. Tese (Doutorado em História Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer.** 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **A cultura no plural.** Campinas, SP: Papirus, 1995 (Coleção Travessia do século).

CHARTIER, Roger. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime.** São Paulo: Editora da Unesp, 2004.

_____. **A história cultural: entre práticas e representações.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador.** São Paulo: Editora da Unesp: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999 (Prismas).

_____. Do livro à leitura. In: _____ (org.). **Práticas da leitura.** São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHAUÍ, Marilena. O que comemorar? **Projeto História.** São Paulo: PUC, v. 20, p. 35-75, abr. 2000.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação.** Porto Alegre: Pannonica, n° 2, p. 177-229, 1990.

CHOPPIN, Alain. Os manuais escolares na França e a formação do cidadão. In: **Veritas,** Porto Alegre, RS: v. 43 n° especial, 1998.

_____. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa,** v. 30, n° 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CONTRERAS, José. **A Autonomia de Professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Emília Viotti. **Da monarquia à república: momentos decisivos.** São Paulo: Editora da UNESP, 2007.

CRUZ, Heloisa de Faria. **Na cidade, sobre a cidade: Cultura Letrada, Periodismo e Vida Urbana – São Paulo (1890-1915).** 1994. 240 f. Tese (Doutorado em História Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução.** São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

DE LUCA, Tania Regina. **A Revista do Brasil: um diagnóstico para a (N)ação.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999. (Prismas).

DUTRA, Eliana de Freitas. Companhia Editora Nacional: tradição editorial e cultura nacional no Brasil dos anos 30. In: **I Seminário Brasileiro sobre o Livro e História Editorial.** Rio de Janeiro: FCRB, UFF/PPGCOM/LIHED.

Disponível em <<http://www.livrohistoriaeditorial.pro.br>>. Acesso em 25/06/2009.

FAUSTO, Boris. **A Revolução de 1930.** São Paulo: Brasiliense, 1970.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A.; BRITTO, Jader de Medeiros de. **Dicionário de Educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais.** Rio de Janeiro: Editora da UFRJ/MEC-INEP, 1999.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. **O Brasil contado às crianças: Viriato Corrêa e a literatura escolar para o ensino de história (1934-1961).** 2009. 363 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FERREZ, Gilberto. **A fotografia no Brasil (1840-1900).** Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Arte; Fundação Pró-Memória, 1985.

FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. **Homens livres na ordem escravocrata.** 4ª ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997. (Biblioteca Básica)

FREITAS, Itamar. **A pedagogia histórica de Jonathas Serrano: uma teoria do ensino de história para a escola secundária brasileira (1913-1935).** São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2008.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. **O almanaque, a locomotiva da cidade moderna: Campinas, décadas de 1870 e 1880.** 1998. 341 f. Tese (Doutorado em História). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

_____. Belas mentiras? A ideologia nos estudos sobre o livro didático. In: PINSKY, Jaime (org.), **O ensino de história e a criação do fato.** 3ª ed. São Paulo: Contexto, 1991. (Coleção Repensando o Ensino).

_____. Livros didáticos: cenários de pesquisa e práticas de ensino no Brasil. In: Obra organizada pela autora. São Paulo: Editora Contexto (no prelo).

_____. A produção de saberes históricos escolares: o lugar das memórias. In: FERREIRA, Antônio Celso; BEZERRA, Holien Gonçalves; LUCA, Tânia Regina de (orgs.). **O historiador e seu tempo**. São Paulo: Editora UNESP: ANPUH, 2008.

_____. A produção de saberes históricos: saberes locais & saberes globais. In: **Revista do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas: Área o conhecimento – História**. Ano I, nº 3, pp. 53-57, julho de 2001.

_____. Imagens Entrecruzadas de Infância e de Produção de Conhecimento em Walter Benjamin. In: **Por uma cultura de infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Ana Lúcia Goulart de FARIA, Zeila de Brito Fabri DEMARTINI, Patrícia Dias PRADO (org.). Campinas, SP: Autores Associados, 2002. (Coleção educação contemporânea)

GANDRA, José R. **Homens e Livros**. São Paulo: Edições IBEP, 2005 (edição comemorativa dos 40 anos do IBEP e dos 80 anos da Companhia Editora Nacional).

GASPAR, Antônio Francisco. **Histórico do início, fundação, construção e inauguração da Estrada de Ferro Sorocabana (1870-1875)**. São Paulo: Editora Cupolo, 1930.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. **Construtores de Identidade: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira**. São Paulo: Iglu Editora, 2004.

GAY, Peter. **A experiência burguesa da Rainha Vitória a Freud: a educação dos sentidos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

_____. **O coração desvelado: a experiência burguesa da Rainha Vitória a Freud**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

GORELIK, Adrián. O moderno em debate: cidade, modernidade e modernização. In: Miranda, Wander Melo (org.). **Narrativas da modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

GUIMARÃES, Manoel L. S. Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. In: **Estudos Históricos**, v. 1, nº 1, 1988.

HADLER, Maria Sílvia Duarte. **Trilhos de Modernidade: memórias e educação urbana dos sentidos**. 2007. 276 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

HALLEWELL, Laurence. **O Livro no Brasil: sua história.** São Paulo: T.A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1985 (Coleção Coroa Vermelha: Estudos brasileiros; v. 6).

HANSEN, Patrícia Santos. **Feições & fisionomia: A História do Brasil de João Ribeiro.** Rio de Janeiro: Access Editora, 2000.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: leituras.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

HOBSBAWN, Eric. **Nações e nacionalismo desde 1870.** 5ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. **A era dos impérios.** São Paulo: Paz e Terra, 1998.

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições.** 2º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HOLLANDA, Guy de. **Um Quarto de Século de Programas e Compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro (1931-1956).** Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1957.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação.** Campinas, SP: Autores Associados, nº 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História.** 2ª ed. rev. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

_____. **Realidades e ficções na trama fotográfica.** 3ª ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

LENHARO, Alcir. **Sacralização da política.** 2ª ed. Campinas, Papirus, 1986.

LIMA, Solange Ferraz de. **Fotografia e cidade: da razão urbana à lógica de consumo.** Álbuns da cidade de São Paulo (1887-1954). Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1997. (Coleção Fotografia: Texto e Imagem)

LIVRES. BANCO DE DADOS DE LIVROS ESCOLARES BRASILEIROS (1810 a 2005). Disponível em: <<http://paje.fe.usp.br/estrutura/livres/>>. Acesso em: 15 nov. 2009.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA, Luciano Mendes Filho; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOPES, Fátima Faleiros. **A cidade e a produção de conhecimentos histórico-educacionais: aproximações entre a Campinas moderna de José da Castro Mendes e a Barcelona “modelo”**. 2007. 279 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

MARTINS, Ana Luiza. **Revistas em Revista: Imprensa e Práticas Culturais em Tempos de República**. São Paulo (1890-1920). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: FAPESP: Imprensa Oficial do Estado, 2001.

_____. **Gabinetes de leitura da Província de São Paulo: a pluralidade de um espaço esquecido (1847-1890)**. 1990. 370 f. Dissertação (Mestrado em História Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

MÁSCULO, José Cássio. **A coleção Sérgio Buarque de Holanda: livros didáticos e ensino de História**. 2008. 238 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MATE, Cecília Hanna. **Tempos modernos na escola: os anos 30 e a racionalização da educação**. Bauru: Educar, 2002.

MATOS, Ilmar Rohloff de (org.). **Histórias do ensino da história no Brasil**. Rio de Janeiro: Access, 1998.

MATTOS, Selma Rinaldi de. **O Brasil em lições: a história do ensino de história no Império através dos manuais de Joaquim Manuel de Macedo**. 1993. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1993.

_____. **Para formar os brasileiros**. O Compêndio da História do Brasil de Abreu e Lima e a expansão para dentro do império do Brasil. 2007. 247 f. Tese (Doutorado em História Social). Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MEDEIROS, Valéria Antonia. **Antonio de Sampaio Dória e a Modernização do ensino em São Paulo nas primeiras décadas do século XX**. 2005. 358 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MELO, Ciro Flávio de Castro B. **Senhores da História: a construção do Brasil em dois manuais de História na segunda metade do século XIX.** 1997. 295 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

MELO, Luís Correia de. **Dicionário de Autores Paulistas.** São Paulo: Editora Gráfica Irmãos Andrioli, 1954.

MENON, Og Natal. **A educação escolarizada em Sorocaba entre o império e a república.** 2000. Tese (Doutorado em História). Faculdade de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

MIORIM, Maria Ângela. A Biblioteca Pedagógica Brasileira da Companhia Editora Nacional e o ensino de matemática: livros, atores e estratégias editoriais. **Horizontes**, v.24, n.1, jan./jun. 2006, p.9-21.

MONARCHA, Carlos. **Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1999 (Coleção Momento).

_____. **Brasil arcaico, Escola Nova.** Ciência, técnica e utopia nos anos 1920-1930. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

_____. **A reinvenção da cidade e da multidão.** Dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989 (Coleção educação contemporânea. Série memória da educação).

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Ensino de História: entre saberes e práticas.** 2002. Tese (Doutorado em Educação) Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos.** 1997. 218 f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.

_____. História que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura militar. In: FREITAS, M. C. de (org.). **Historiografia brasileira em perspectiva.** São Paulo: Contexto, 1998.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetórias e perspectivas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set. 1992/ ago. 1993.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República.** São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Didático, 1976.

_____. Educação na Primeira República. In: FAUSTO, Boris (org.). **O Brasil republicano**. Sociedade e instituições (1889-1930). 3ª ed. São Paulo: Difel, 1985, t. III, v. 2, p. 259-291. Coleção História Geral da Civilização Brasileira.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. **As Belas Mentiras**: a ideologia subjacente aos textos didáticos. 4ª ed., São Paulo: Moraes, 1981.

NUNES, Clarice. As políticas públicas de educação de Gustavo Capanema no governo Vargas. In: BOMENY, Helena (org.). **Constelação Capanema**: intelectuais e políticas. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

PAIM, Elison Antonio. **Memórias e experiências do fazer-se professor**. 2005. 532 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de história e a criação do fato**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 1991. (Coleção Repensando o Ensino)

PINTO JR, Arnaldo. **A invenção da “Manchester Paulista”**: embates culturais em Sorocaba (1903-1914). 2003. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

RAMA, Angel. **A cidade das letras**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

REZNIK, Luis. **Tecendo o amanhã**. A história do Brasil no ensino secundário: programas e livros didáticos (1931 a 1945). 1992. 288 f. Dissertação (Mestrado em História). Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1992.

RIBERIO, Renilson Rosa. **Colônia(s) de Identidades**: discursos sobre raças nos manuais escolares de História do Brasil. 2004. 421 f. Dissertação (Mestrado em História). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

RIBEIRO JR, Halferd Carlos. **O sistema de ensino ginásial e livros didáticos**: interpretações da independência brasileira de Joaquim Silva entre 1946 e 1961. 2007. 121 f. Dissertação (Mestrado em História). Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista, Franca, 2007.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O Espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)**. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

_____. **As Barbas do Imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema.** São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SENNETT, Richard. **O declínio do homem público: as tiranias da intimidade.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SERRANO, Jonathas. **Epítome de História do Brasil.** 3ª ed. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia. Editores, 1941.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como Missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República.** 1ª reimpr. da 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

_____. A capital irradiante: técnica, ritmos e ritos do Rio. In: SEVCENKO, Nicolau (Org.). **História da Vida Privada no Brasil: da Belle Époque à Era do Rádio.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998, v. 3, p. 513-619.

SIMAN, Lana Mara de Castro; FONSECA, Thaís Nívia de Lima e (orgs.) **Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de história.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Paulo Celso da. **De novelo de linha à Manchester Paulista: fábrica têxtil e cotidiano no começo do século XX em Sorocaba.** Sorocaba: Projeto LINC, 2000.

SIQUEIRA FILHO, Moyses Gonçalves. **Ali Iezid Izz-Edim Ibn Salim Hank Malba Tahan: episódios do nascimento e manutenção de um autor-personagem.** 2008. 258 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

SLENES, Robert W. Senhores e subalternos no Oeste paulista. In: **História da vida privada no Brasil: Império.** São Paulo: Companhia das Letras, 1999. (História da vida privada no Brasil; v. 2).

SOUTO, Rosiley Teixeira. **Recrutamento e qualificação de professores primários na instrução pública paulista(1892-1933): um estudo das tecnologias de estado.** 2005. 258 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Tempos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910).** São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

TELAROLLI, Rodolpho. **Poder local na República Velha**. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. **Costumes em Comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. **Coleção “Atualidades Pedagógicas”**: do projeto político ao projeto editorial (1931-1981). 2001. 295 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

VECHIA, Ariclê; LORENZ, Michel (orgs.). **Programa de Ensino da Escola Secundária Brasileira (1850-1951)**. Curitiba: Editora do Autor, 1998.

ZAMBONI, Ernesta et al. (orgs.) **Memórias e Histórias da Escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

A N E X O S

ANEXO 1

Mod. N.º 6 10

Número de Ordem _____



Disputa de ...

NOME *Joaquim Silva*

Filiação | Pai *João José da Silva*
 Mãe *Maria Vicosa da Silva*

Nascimento | Data *23 de Novembro de 1880*
 Lugar *Lorecaba - St. S. Paulo*

Nacionalidade *Brasileira*

Quando estrangeiro | É casado com brasileira?
 Tem filhos brasileiros?
 Data em que chegou ao Brasil _____
 Carteira de identidade modelo n.º 19, n.º _____

Residência *R. Marquês de Parnaíba 360*

Nome dos beneficiários *Laura Vicosa Silva e filhos*

Número do Registro Profissional *1.958* Carteira Profissional _____ série _____
 Carteira Sindical n.º _____ Carteira de Reservista n.º _____
 Carteira do Instituto ou Caixa de Aposentadoria e Pensões, n.º *funcionário público*

Categoria *Professor* Função *Professor*

Vencimentos *600 \$ 000 (seis centos mil reis)* por extenso) _____
 Forma de pagamento *mensal* Comissões _____

Utilidades _____ \$ _____ Gorjetas ou gratificações _____ \$ _____

Horário normal de trabalho, das *8.30* às *12* horas, com o intervalo de *4.30* para refeição e descanso.

Data de admissão, *1* de *Março* de 19*36*
Paulo *22* de *Setembro* de 19*41*

(ASSINATURA DO EMPREGADO) *Joaquim Silva*

Data da saída, *28* de *Setembro* de 19*41*

(ASSINATURA DO EMPREGADO) _____

POLEGAR DIREITO



FIGURA 48 – Registro de trabalho de Joaquim Silva.
 Fonte: Livro de Registros do Colégio São Luís, São Paulo.

ANEXO 2

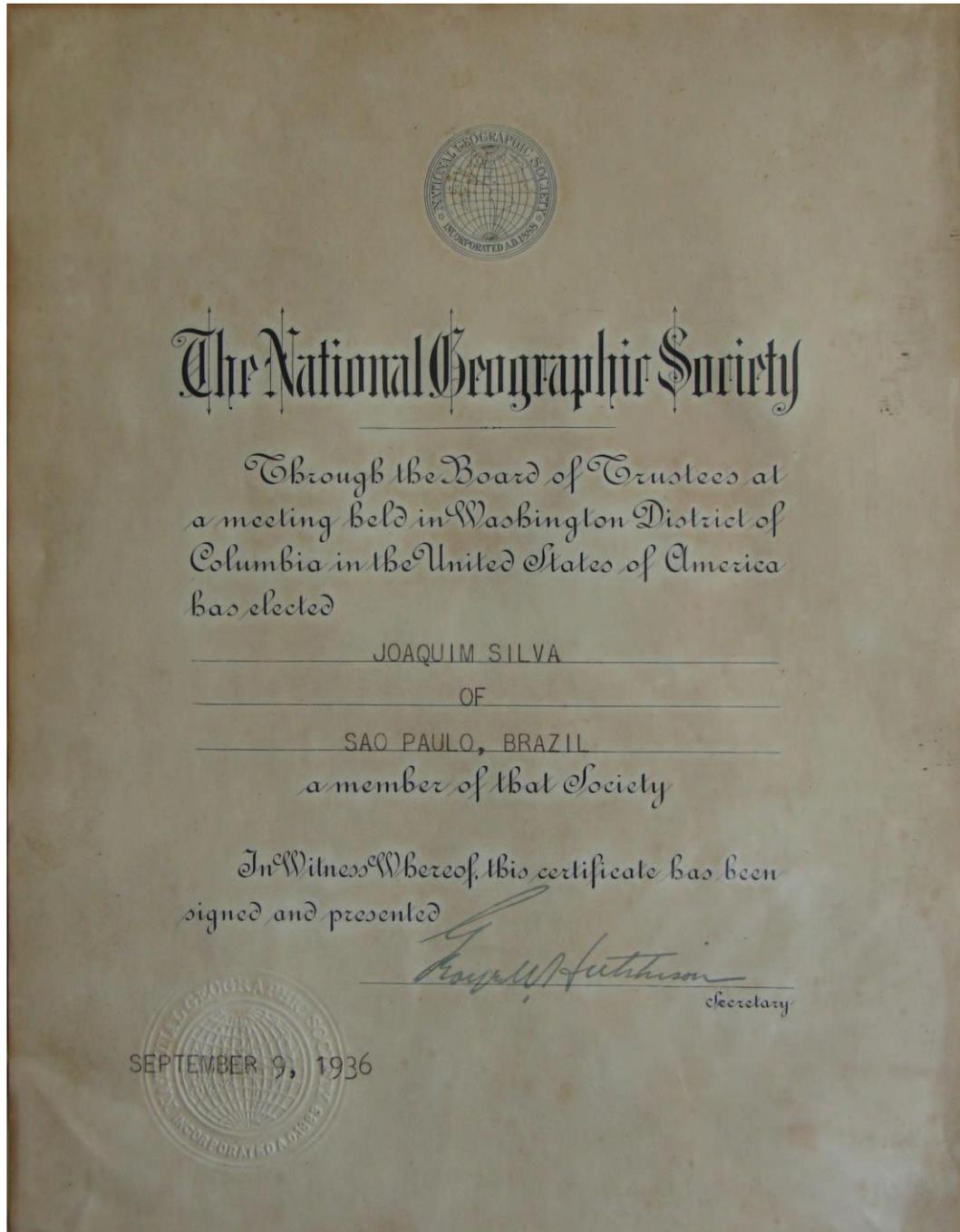


FIGURA 49 – Certificado da eleição de Joaquim Silva para integrar The National Geographic Society (1936).

Fonte: Acervo familiar – Myriam Therezinha Silva Pimentel.

ANEXO 3 - PROGRAMA DE ENSINO PARA O ANO DE 1931

Programas do curso fundamental do ensino secundário, nos termos do art. 10, do Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931.

HISTÓRIA DA CIVILIZAÇÃO

Primeira Série

2 horas

História Geral

A revelação da civilização egípcia.
Os Sargonidas e o poderio assírio.
Grandeza e decadência de Babilônia.
Salomão e a monarquia de Israel.
O espírito navegador dos fenícios e o comércio.
Os Aquemenidas e a organização persa.
Açoca e o budismo.
Antigos estados gregos.
Civilização contra barbárie: a ameaça persa e a vitória da Grécia.
Péricles e a civilização helênica.
Uma aventura política: Alcibiades e a expedição à Sicília.
O reino da Macedônia e a política de Demóstenes.
Alexandre e os estados helênicos.
Hamilcar e Aníbal.
Os Scipiões.
Catão e os antigos costumes romanos.
Os objetivos políticos de César.
Augusto e a organização do Império.
O cristianismo.
Os antoninos e o apogeu do império romano.
Juliano e o fim do paganismo.
Bizâncio, a grande cidade medieval.
O islamismo.
A unidade imperial do Ocidente: Carlos Magno.
A vida e os costumes de uma corte feudal.
Urbano II e a idéia de cruzada.
A fundação da monarquia portuguesa.
Um grande papa da idade média: Inocêncio III.
S. Francisco de Assis e a caridade cristã.
A extraordinária viagem de Marco Pólo.
Joana d'Arc e o patriotismo francês.
A expressão turca.
Gutenberg e a imprensa.
As grandes navegações.
O renascimento: seus grandes vultos.
Carlos V e o império universal.

Um grande movimento religioso, social e econômico: a Reforma.

A Companhia de Jesus.

Felipe II e o fanatismo religioso.

A Inglaterra no tempo de Isabel.

Henrique IV e a tolerância religiosa.

Um monarca absoluto e a sua corte: Luiz XIV.

As revoluções inglesas.

Pedro, o Grande, e a transformação da Rússia.

Os déspotas esclarecidos.

A queda do antigo regime e o ideal revolucionário.

As transformações de 1830 e 1840.

Os unificadores de povos: Bismark e Cavour.

A comuna de 1871.

O regime parlamentar em Inglaterra.

A exploração do continente negro.

As ambições dos estados europeus e a Grande Guerra.

A revolução russa e sua repercussão.

Segunda Série

2 horas

I – História da Antiguidade

ORIENTE

Do homem pré-histórico ao homem histórico.

O mundo mediterrâneo e a Índia: meio físico e meio ético.

Povo e civilizações. (Além das civilizações habitualmente consideradas, dever-se-á referir, tanto quanto possível, o que já se conhece com relação aos povos da Ásia Menor e das extremas setentrionais e orientais da Mesopotâmia):

a) Meios de expressão: língua, escrita, alfabeto;

b) Caracteres gerais da evolução política;

c) As vicissitudes dos grandes estados: seu poderio militar e suas relações internacionais;

d) Evolução social e econômica;

e) Evolução religiosa;

f) Evolução cultural e artística.

GRÉCIA

Aspectos das civilizações pré-helênicas e da época das migrações.

Idade Média grega: os tempos homéricos.

Colonização: Esparta e Atenas primitivas.

A organização política grega: monarquia, aristocracia, tirania e democracia.

Esparta e o socialismo de Estado. Atenas e a democracia.

Guerras grego-pérsicas, imperialismo ateniense, guerra do Peloponeso; sua significação para a vida política, social e econômica dos gregos.

A hegemonia de Tebas e o advento da Macedônia.

A unidade cultural grega: Olímpia, Delfos e Délos.

Religião grega: Religião da polis e religião agrária. A mística: orfismo.

O desenvolvimento cultural grego: a época de Péricles.

Alexandre e a helenização do Oriente.

Aspectos político, social-econômico, religioso e cultural da época helenística: sua significação para o império romano e o cristianismo.

Decadência e fim da Grécia antiga.

O que nós devemos aos gregos: contribuições importantes da Grécia nos diferentes domínios da vida, pensamento científico, questões fundamentais da filosofia, contribuições estéticas.

ROMA

Aspectos étnicos, econômicos, sociais, políticos, religiosos e culturais da primitiva época da história romana: relações com a Etrúria, preponderância da aristocracia e luta de classes.

Expansão de Roma sobre a Itália: a arte militar dos romanos.

Uma grande potência mediterrânea: Cartago, sua civilização.

As guerras púnicas e sua significação para o desenvolvimento da política externa e da vida pública, social e econômica dos romanos.

Evolução de Roma para o império universal (descrição em traços gerais).

As transformações econômicas e as guerras civis.

A influência grega na vida romana: a literatura; a religião.

A época de Augusto: sua importância política e cultural.

Aspectos políticos, sociais e econômicos da época imperial. A literatura. A influência religiosa do Oriente.

A evolução do direito: o **Edictum perpetuum**.

Cristianismo e Estado antigo.

A deslocação do Império e o desaparecimento de Roma em suas formas características.

O que nós devemos aos romanos, principalmente no domínio da organização política e do direito.

II – História da América e do Brasil

O descobrimento da América e do Brasil.

Duas grandes civilizações americanas desaparecidas: os Astecas e os Incas.

O indígena brasileiro.

Os conquistadores e a formação do império colonial espanhol.

Os jesuítas e a catequese.

Mem de Sá e a fundação do Rio de Janeiro.

A colonização inglesa: o “May Flower”, Walter Raleigh e Guilherme Penn.

Os franceses na América e a fundação do Canadá.

Nassau e o Brasil holandês.

O desbravamento do sertão.

Os grandes vultos da independência norte-americana.

Uma revolução de idealistas: a Inconfidência.

D. João VI e a transformação do Brasil.

Os libertadores hispano-americanos.

José Bonifácio e a independência do Brasil.

A guerra cisplatina e a independência do Uruguai.

Um mantenedor da unidade brasileira: Feijó.

Pedro II e o império constitucional.

Os grandes caudilhos hispano-americanos.

O imperialismo americano e a guerra com o México.

O desenvolvimento do oeste norte-americano.

Norte contra Sul: a guerra de secessão americana

Juarez e o patriotismo mexicano.

Os grandes vultos militares da Guerra do Paraguai.

A princesa Isabel e a libertação dos escravos.

A propaganda e a proclamação da República.
A guerra hispano-americana e a independência de Cuba.

Terceira Série

2 horas

I – Idade Média

Aspectos econômicos, sociais e políticos dos povos bárbaros e especialmente dos germanos.
Migração dos povos bárbaros nos seus aspectos característicos; estabelecimento no território romano, encontro com Roma e o cristianismo; influência sobre eles exercida pela civilização romana; sociedade e legislação bárbaras.

Bizâncio: os grandes imperadores, o Governo e a administração; as classes sociais; vida econômica, religiosa e cultural; importância do direito bizantino.

Clóvis e o império franco: os costumes e as instituições dos merovíngios.

As últimas invasões germânicas e o papado; Gregório, o Grande.

O Islam e a sua contribuição para a civilização ocidental.

A época dos carolíngios e a renovação do Império Romano.

Estudo da economia e da organização feudais.

A cavalaria e a organização militar medieval.

Significação cultural e econômica das Cruzadas.

A teocracia e a organização da Igreja: a corte de Roma, o clero regular e secular, o movimento de Cluní, as ordens mendicantes, as heresias e a Inquisição.

O Sacro Império Romano Germânico: sua estrutura econômica, social e política.

Império e Papado. Sistema de Oto. Henrique III, Henrique IV e Gregório VII. A época dos Hohenstaunef.

As monarquias feudais e o início das monarquias modernas no Ocidente (França, Inglaterra e Península Ibérica).

A formação dos Estados escandinavos e da Europa oriental.

As tendências reformadoras da Igreja nos últimos tempos a idade média.

As últimas invasões e o fim da idade média.

A economia senhorial e urbana, a indústria medieval e o movimento corporativo.

O comércio medieval e as sociedades mercantis: a Hansea.

A origem do capitalismo.

O desenvolvimento cultural na idade média: as universidades, o direito romano, a filosofia e a ciência. A arte e a literatura: o pré-renascimento.

II – História da América e do Brasil

Os mais antigos vestígios do homem americano. O homem fóssil. Mounds, pueblos, cliffdwellings, shell-mounds, paraderos, sambaquis, cerâmica de Marajó. Esteiarias.

Hipóteses sobre o povoamento da América. Velhas hipóteses: os povos da antigüidade. O autoctonismo.

Novas hipóteses: páleo-asiáticos e povos da Oceania.

Distribuição geográfica geral dos principais povos americanos (exceto o Brasil).

As grandes civilizações desaparecidas: azteca, maia-quiché, quichúa. Civilizações menores (vista de conjunto).

Diretrizes migratórias e distribuição geográfica dos grupos.

Classificação dos grupos brasileiros (súmula antropológica, etnográfica e lingüística).

Estado político, social, econômico, religioso e cultural do selvagem brasileiro (vista de conjunto).

Quarta Série

2 horas

I – História Moderna

O início da idade moderna: as grandes invenções e suas conseqüências.

A expansão geográfica e o desenvolvimento econômico.

O desenvolvimento intelectual: O Renascimento.

A constituição dos Estados nacionais (Inglaterra, França e Espanha).

A evolução política, social e econômica da Europa Oriental.

As ambições imperialistas e o equilíbrio europeu: a rivalidade franco-austríaca.

A Reforma protestante e a reação da Igreja Católica: as guerras religiosas.

A monarquia absoluta: a teoria do direito divino; a corte e o cerimonial; o Governo e a administração.

Política econômica: fisiocratas e mercantilistas; o Colbertismo e o sistema de Law.

As guerras e os exércitos permanentes.

A diplomacia: suas origens e processos.

Importância das negociações do Tratado de Vestfália. O equilíbrio europeu. O direito das gentes.

O advento da ciência moderna.

O classicismo literário e o desenvolvimento artístico.

A Igreja moderna: controvérsias religiosas; os jesuítas; extinção da ordem.

A expansão da Holanda; o império colonial e as companhias de comércio; sua decadência.

O desenvolvimento econômico e a formação da constituição de Inglaterra.

A política dos Habsburgos e a importância da Áustria como baluarte contra os turcos.

Modificações do equilíbrio europeu; o advento da Prússia e da Rússia; a decadência da Suécia, da Polônia e da Turquia; os conflitos internacionais e a luta das grandes potências pela supremacia.

Tendência da Inglaterra para o domínio universal: a disputa da Índia e da América do Norte.

O movimento de reforma social e política: filósofos e economistas.

O despotismo esclarecido.

II – História da América e do Brasil

Aspectos étnicos, econômicos, sociais, políticos e culturais da Europa ocidental na época dos descobrimentos e o contacto com os primitivos habitantes; o reconhecimento das costas, a conquista e o início da colonização.

A época das navegações: os grandes ciclos, o descobrimento espanhol e o português.

Descobrimientos ingleses e franceses.

Extensão do poderio português: capitânias e governo geral; a administração pública e a justiça; o sistema fiscal português.

Expansão geográfica: entradas e bandeiras; as questões de limites.

A defesa da terra e o despertar do sentimento nativista.

Atividades econômicas: o trabalho agrícola e pastoril; os latifúndios; a exploração das minas; a indústria e o comércio coloniais. A escravidão indígena e negra.

As vilas e cidades brasileiras; as câmaras municipais.

A transmissão da cultura européia: início da literatura e da arte brasileiras.

A Igreja no Brasil: sua organização e influência; a visitação do Santo Ofício e a inquisição.

Os processos coloniais dos espanhóis: a **reducción**, o **repartimiento** e a **encomienda**.

Os agentes reais: o **adelantado** e suas funções. **Encomenderos** e missionários.

A administração colonial espanhola: a **Casa de Contratación** e o Conselho das Índias; os vice-reis, os capitães gerais e os governadores.

A justiça colonial: as audiências; alcaides maiores e corregedores.

O regime financeiro; tributos e taxas.
Vilas e cidades da América espanhola: os **cabildos**.
A vida colonial e a fusão das raças. A escravidão negra.
As atividades agrícolas e a exploração das minas.
A indústria e o comércio coloniais.
O desenvolvimento cultural: as universidades, a arte e a literatura coloniais.
A expansão colonial: as expedições para o interior.
As colônias hispano-americanas e as ambições estrangeiras; piratas e flibusteiros.
A eclosão da Nova França: seu desenvolvimento territorial e econômico.
A colonização inglesa: as companhias, os cavaleiros e os puritanos.
Condições sociais e econômicas das colônias inglesas: a população e a vida doméstica, o trabalho e a escravidão.
As vias de comunicação: estradas e correios.
Aspecto religioso das colônias americanas: a tolerância.
O desenvolvimento cultural: a imprensa e as universidades, início da literatura americana.
Governos coloniais: os colonos, a Coroa, o Parlamento. Governo representativo: as legislaturas coloniais, os governadores, o sistema municipal e os governos locais. A justiça colonial.
A leis de navegação e as restrições à indústria colonial.
As colônias holandesas e suecas na América do Norte e sua absorção pelas colônias inglesas.
A luta pela América do Norte e o desaparecimento da Nova França.
As origens ideológicas da Revolução americana e seus antecedentes imediatos.
A repercussão da independência americana, as tentativas de emancipação da América Latina.

Quinta Série

2 horas

I – História Contemporânea

Causa e sucessos da Revolução Francesa: direitos do homem e do cidadão, constituição e representação popular; o exército popular.
Luta da Europa contra a França revolucionária.
A época napoleônica.
O Congresso de Viena e sua importância.
A Santa Aliança e a política de restauração.
O despertar das nacionalidades e a luta pela estado nacional e constitucional.
O romantismo literário e artístico.
As revoluções democráticas e o aparecimento das questões sociais.
As guerras nacionais e o triunfo da idéia nacional na Alemanha e na Itália.
A evolução da Igreja contemporânea: os grandes papas, o Concílio do Vaticano, o Syllabus, a perda do poder temporal. O modernismo.
A renovação literária e artística: o naturalismo, o parnasianismo e o simbolismo.
A questão do Oriente, o imperialismo colonial e a expansão da civilização européia.
Desenvolvimento artístico e cultural.
O desenvolvimento da economia universal e suas conseqüências para a transformação social.
A política de alianças, a luta pelos mercados e a Grande Guerra.
Conseqüências políticas e econômicas do tratado de paz: a Sociedade das Nações.
O mundo contemporâneo e seus mais importantes problemas; comunismo, fascismo e democracia; as dívidas de guerra, o desarmamento e a federação européia.

II – História da América e do Brasil

A política ibérica de Napoleão e suas conseqüências.

A vida de D. João VI: transformações políticas, sociais e econômicas; a repercussão no Brasil da revolução portuguesa de 1820.

A ideologia revolucionária: a influência dos filósofos franceses.

As lutas pela independência da América Latina: seus aspectos econômicos, sociais, políticos e militares.

As negociações diplomáticas e o reconhecimento da independência da América Latina.

A evolução política dos Estados Unidos: o aparecimento dos partidos; federalistas e Republicanos; a nova guerra da independência; a era da concórdia e a doutrina Monroe, a democracia.

O desenvolvimento econômico e a expansão para o oeste; o nascimento da indústria e o início do imperialismo americano.

O desenvolvimento religioso e cultural: o espírito humanitário, a reforma educacional (Horácio Mann) e as comunidades religiosas (Mórmons).

A monarquia brasileira – O 1º Império: política interna e externa; a constituição de 1824, a guerra cisplatina, o nacionalismo, a abdicação.

As lutas políticas do período regencial.

O 2º Império: o parlamentarismo e os partidos políticos.

As revoluções. Lutas externas: campanha do Paraguai. Evolução brasileira para a federação e a democracia.

A anarquia e o caudilhismo: os ensaios de organização política na América espanhola.

A crise da União federal norte-americana e a questão da escravidão: a guerra de secessão.

O imperialismo francês e a efêmera monarquia mexicana.

Os conflitos internacionais na América do Sul: as guerras do Pacífico e as do Prata.

O triunfo da União americana e a expansão política e econômica dos Estados Unidos.

O protecionismo e as tarifas Mac Kinley: o desenvolvimento industrial dos Estados Unidos.

O desenvolvimento cultural: a educação moderna, a literatura e a arte.

O desenvolvimento econômico, social, político, religioso e cultural da América espanhola.

A Igreja no Brasil e a questão religiosa.

O desenvolvimento cultural no Império brasileiro: o ensino, a literatura e a arte.

As transformações sociais e econômicas no Brasil: a questão do negro.

A propaganda republicana no Brasil; seus fundamentos ideológicos; a questão militar e a proclamação da república; a Constituição brasileira.

Desenvolvimento social, econômico, religioso e cultural do Brasil no período republicano.

Atuais instituições políticas e administrativas do Brasil.

A imperialismo americano: Cuba e Filipinas; as comunicações entre os dois oceanos e as repúblicas do Panamá e de Nicarágua.

Participação da América na Grande Guerra e sua colaboração no tratado de paz: Wilson e os quatorze princípios.

A repercussão da Grande Guerra na América: os países americanos e a Sociedade das Nações.

América dos nossos dias: seus problemas mais importantes.

ANEXO 3 – ÍNDICE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE JOAQUIM SILVA

História da Civilização para o Primeiro Ano Ginásial – 6ª edição, 1934.

(Cada título corresponde a um ponto do programa)

A revelação da civilização egípcia
Os Sargônidas e o poderio assírio
Grandeza e decadência de Babilônia
Salomão e a monarquia de Israel
O espírito navegador dos fenícios e o comércio
Os Aquemênidas e a organização persa
Açoca e o budismo
Antigos estados gregos
Civilização contra barbárie: a ameaça persa e a vitória da Grécia
Péricles e a civilização helênica
Uma aventura política: Alcibiades e a expedição à Sicília
O reino da Macedônia e a política de Demóstenes
Alexandre e os estados helênicos
Amílcar e Aníbal
Os Cipiões
Catão e os antigos costumes romanos
Os objetivos políticos de César
Augusto e a organização do Império
O cristianismo
Os Antoninos e o apogeu do império romano
Juliano e o fim do paganismo
Bisâncio, a grande cidade medieval
O islamismo
A unidade imperial do Ocidente: Carlos Magno
A vida e os costumes de uma corte feudal
Urbano II e a idéia de cruzada
A fundação da monarquia portuguesa
Um grande papa da idade média: Inocêncio III
São Francisco de Assis e a caridade cristã
A extraordinária viagem de Marco Polo
Joana d'Arc e o patriotismo francês
A expansão otomana
Guttenberg e a imprensa
As grandes navegações
O Renascimento: seus grandes vultos
Carlos V e o império universal
Um grande movimento religioso, social e econômico: a Reforma
A Companhia de Jesus
Felipe II e o fanatismo religioso
A Inglaterra no tempo de Isabel
Henrique IV e a tolerância religiosa
Um monarca absoluto e a sua corte: Luis XIV
As revoluções inglesas
Pedro, o Grande, e a transformação da Rússia
Os déspotas esclarecidos
O ideal revolucionário e a queda do antigo regime
As transformações de 1830 e 1840
Os unificadores de povos: Bismark e Cavour
A comuna de 1871
O regime parlamentar na Inglaterra

A exploração do continente negro
As ambições dos estados europeus e a Grande Guerra
A revolução russa e sua repercussão

História da Civilização para o Segundo Ano Ginásial – 19ª edição, 1940.

(Os capítulos são o desenvolvimento dos pontos do programa oficial)

Do homem pré-histórico ao homem histórico
O mundo mediterrâneo e a Índia
Povos e civilizações: Egito
Povos e civilizações: Assírios e Caldeus
Povos e civilizações: Hebreus
Povos e civilizações: Hititas, Lígios e Frígios
Povos e civilizações: Fenícios
Povos e civilizações: Medos e persas
Povos e civilizações: Indus
Grécia. O país. O povo. Civilizações pré-helênicas
Tempos homéricos
Colônias gregas
Esparta e Atenas primitivas
Organização política grega
Esparta e o socialismo de Estado. Atenas e a democracia
Guerras greco-pérsicas
Imperialismo ateniense: guerra do Peloponeso
A hegemonia de Tebas
O advento da Macedônia
A unidade cultural grega: Olímpia, Delfos e Delos
Religião grega
O desenvolvimento cultural grego
Alexandre e a helenização do oriente
Época helenística. (Aspectos políticos, social, econômico, etc)
Decadência e fim da Grécia antiga
O que nós devemos aos gregos
Roma. Aspectos étnicos e políticos
Roma. Aspectos sociais, econômicos e religiosos
Roma. Relação com a Etrúria. Lutas de classe
Expansão de Roma sobre a Itália
A arte militar dos romanos
Cartago e sua civilização
As guerras púnicas e sua significação
Evolução de Roma para o império universal
As transformações econômicas e as guerras civis
A influência grega na vida romana
A época de Augusto
Aspectos da época imperial. Literatura. Influência religiosa do Oriente. A evolução do direito
Cristianismo e Estado antigo
O deslocamento do Império e o desaparecimento de Roma em suas formas características
O que devemos aos romanos

O descobrimento da América e do Brasil
Duas grandes civilizações americanas desaparecidas: os Aztecas e os Incas
O indígena brasileiro
Os conquistadores e a formação do império colonial espanhol
Os jesuítas e a catequese
Mem de Sá e a fundação do Rio de Janeiro
A colonização inglesa: o “May Flower”, W. Raleigh e H. Penn
Os franceses na América: o Canadá
Nassau e o Brasil holandês
O desbravamento do sertão
Os grandes vultos da independência norte-americana
Uma revolução de idealistas: a Inconfidência
D. João VI e a transformação do Brasil
Os libertadores hispano-americanos
José Bonifácio e a independência do Brasil
A guerra cisplatina e independência do Uruguai
Um mantenedor da unidade brasileira: Feijó
Pedro II e o império constitucional
Os grandes caudilhos hispano-americanos
O imperialismo americano e a guerra com o México
O desenvolvimento do oeste norte-americano
Norte contra Sul: a guerra de secessão americana
Juarez e o patriotismo mexicano
Os grandes vultos militares da Guerra do Paraguai
A princesa Isabel e a libertação dos escravos
Propaganda e a proclamação da República
A guerra hispano-americana e a independência de Cuba

História da Civilização para o Quarto Ano Ginásial – 9ª edição, 1939.

História Moderna

O início da Idade Moderna: as grandes invenções e suas conseqüências.
A expansão geográfica e o desenvolvimento econômico.
O desenvolvimento intelectual: O Renascimento.
A constituição dos Estados nacionais: Inglaterra, França e Espanha.
A evolução política, social e econômica da Europa Central, da Escandinávia e da Oriental.
As ambições imperialistas e o equilíbrio europeu: a rivalidade franco-austríaca.
A Reforma protestante e a reação da Igreja Católica: as guerras religiosas.
A monarquia absoluta: a teoria do direito divino; a côrte e o cerimonial. O governo e a administração.
Política econômica: fisiócratas e mercantilistas; o colbertismo e o sistema de Law.
As guerras e os exércitos permanentes.
A diplomacia, suas origens e processos.
Importância das negociações do Tratado de Vestfália. O equilíbrio europeu. O direito das gentes.
O advento da ciência moderna.
O classicismo literário e o desenvolvimento artístico.
A Igreja moderna; controvérsias religiosas; os jesuítas; extinção da ordem.
A expansão da Holanda; o império colonial e as companhias de comércio; sua decadência.
O desenvolvimento econômico e a formação da constituição de Inglaterra.

A política dos Habsburgos e a importância da Áustria como baluarte contra os turcos.
Modificações do equilíbrio europeu; o advento da Prússia e da Rússia; a decadência da Suécia, da Polónia e da Turquia; os conflitos internacionais e a luta das grandes potências pela supremacia.
Tendência da Inglaterra para o domínio universal: a disputa da Índia e da América do Norte.
O movimento de reforma social e política: filósofos e economistas.
O despotismo esclarecido.

História da América e do Brasil

Aspectos étnicos, econômicos, sociais, políticos e culturais da Europa ocidental na época dos descobrimentos; contacto com os primitivos habitantes; o reconhecimento das costas; a conquista e o início da colonização.

A época das navegações: os grandes ciclos, o descobrimento espanhol e o português.

Descobrimientos ingleses e franceses.

Extensão do poderio português: capitânias e governo geral; a administração pública e a justiça; o sistema fiscal português.

Expansão geográfica: entradas e bandeiras; as questões de limites.

A defesa da terra e o despertar do sentimento nativista.

Atividades econômicas: o trabalho agrícola e pastoril; os latifúndios; a exploração das minas; a indústria e o comércio coloniais; a escravidão indígena e negra.

As vilas e cidades brasileiras: as câmaras municipais.

A transmissão da cultura europeia: início da literatura e da arte brasileiras.

A Igreja no Brasil: sua organização e influência; a visitação do Santo Ofício e a inquisição.

Os processos coloniais dos espanhóis: a reducción, o repartimiento e a encomienda. Os agentes reais: o adelantado e suas funções; os encomenderos e missionários.

A administração colonial espanhola: a Casa de Contratación e o Conselho das Índias; os vice-reis, os capitães gerais e os governadores.

A justiça colonial: as audiências; alcaides-móres e torregedores.

O regime financeiro: tributos e taxas.

Vilas e cidades da América espanhola: os cabildos.

A vida colonial e a fusão das raças. A escravidão negra.

As atividades agrícolas e a exploração das minas.

A indústria e o comércio coloniais.

O desenvolvimento cultural: as universidades, a arte e a literatura colonial.

A expansão colonial: as expedições para o interior.

As colônias hispano-americanas e as ambições estrangeiras: piratas e flibusteiros.

A eclosão da Nova França: seu desenvolvimento territorial e econômico.

A colonização inglesa: as companhias, os cavaleiros e os puritanos.

Condições sociais e econômicas das colônias inglesas: a população e a vida doméstica; o trabalho e a escravidão.

As vias de comunicação: estradas e correios.

Aspecto religioso das colônias americanas: a tolerância.

O desenvolvimento cultural: a imprensa e as universidades; início da literatura americana.

Governos coloniais: os colonos, a Corôa, o Parlamento. Governo representativo: as legislaturas coloniais, os governadores, o sistema municipal e os governos locais. A justiça colonial.

A leis de navegação e as restrições à indústria colonial.

As colônias holandesas e suécas na América do Norte e sua absorção pelas colônias inglesas.

A luta pela América do Norte e o desaparecimento da Nova França.

As origens ideológicas da Revolução americana e seus antecedentes imediatos.

A repercussão da independência americana, as tentativas de emancipação da América Latina.

História da Civilização para o Quinto Ano Ginásial – 4ª edição, 1938.

História Contemporânea

Causa e sucessos da Revolução Francesa: direitos do homem e do cidadão, constituição e representação popular; o exército popular.
Luta da Europa contra a França revolucionária.
A época napoleônica.
O Congresso de Viena e sua importância.
A Santa Aliança e a política de restauração.
O despertar das nacionalidades e a luta pelo estado nacional e constitucional.
O romantismo literário e artístico.
As revoluções democráticas e o aparecimento das questões sociais.
As guerras nacionais e o triunfo da ideia nacional na Alemanha e na Itália.
A evolução da Igreja contemporânea: os grandes papas, o Concílio do Vaticano, o Syllabus, a perda do poder temporal; o modernismo.
A renovação literária e artística: o naturalismo, o parnasianismo e o simbolismo.
A questão do Oriente, o imperialismo colonial e a expansão da civilização europeia.
Desenvolvimento científico e cultural.
O desenvolvimento da economia universal e suas consequências para a transformação social.
A política de alianças, a luta pelos mercados e a Grande Guerra.
Consequências políticas e econômicas do tratado de paz; a Sociedade das Nações.
O mundo contemporâneo e seus mais importantes problemas: comunismo, fascismo e democracia; as dívidas de guerra, o desarmamento e a federação europeia.

História da América e do Brasil

A política ierárquica de Napoleão e suas consequências.
A vida de D. João VI: transformações políticas, sociais e econômicas. A repercussão no Brasil da revolução portuguesa de 1820.
A ideologia revolucionária: influência dos filósofos franceses.
As lutas pela independência da América Latina: seus aspectos econômicos, sociais, políticos e militares.
A monarquia brasileira. As negociações diplomáticas e o reconhecimento da independência da América Latina.
A evolução política dos Estados Unidos: o aparecimento dos partidos; federalistas e republicanos; a nova guerra da independência; a “era da concórdia” e a doutrina Monroe; a democracia.
O desenvolvimento econômico e a expansão para o oeste; o nascimento da indústria e o início do imperialismo americano.
O desenvolvimento religioso e cultural: o espírito humanitário, a reforma educacional (Horacio Mann) e as comunidades religiosas (Mormons).
O primeiro império; política interna e externa; a constituição de 1824; a guerra cisplatina; o nacionalismo; a abdicação.
As lutas políticas do período regencial.
O segundo império: o parlamentarismo e os partidos políticos.
As revoluções. Lutas externas: campanha do Paraguai. Evolução brasileira para a federação e a democracia.
A anarquia e o caudilhismo: os ensaios de organização política na América espanhola.
A crise da União federal norte-americana e a questão da escravidão. A guerra de secessão.

O imperialismo francês e a efemera monarquia mexicana.
Os conflitos internacionais na America do Sul. A guerras do Pacifico e as do Prata.
O triunfo da União americana e a expansão politica e economica dos Estados Unidos.
O protecionismo e as tarifas Mac Kinley; o desenvolvimento industrial dos Estados Unidos.
O desenvolvimento cultural: a educação moderna, a literatura e a arte.
O desenvolvimento economico, social, politico, religioso e cultural da America Espanhola.
A Igreja no Brasil e a questão religiosa.
O desenvolvimento cultural no imperio brasileiro; o ensino, a literatura e a arte.
As transformações sociais e economicas no Brasil: a questão do negro.
A propaganda republicana no Brasil: seus fundamentos ideologicos; a questão militar e a proclamação da republica; a constituição brasileira.
Desenvolvimento economico, social, religioso e cultural do Brasil no período republicano.
Atuais instituições politicas e administrativas do Brasil.
A imperialismo americano: Cuba e Filipinas; as comunicações entre os dois oceanos e as republicas do Panamá e de Nicaragua.
Participação da America na Grande Guerra e sua colaboração no tratado de paz; Wilson e os quatorze principios.
A repercussão da Grande Guerra: os paises americanos e a Sociedade das Nações.
A America dos nossos dias: seus problemas mais importantes.

ANEXO 4 - PROGRAMA DE HISTÓRIA DO BRASIL (1940)

Quarta Série

- I – O descobrimento Pontos controvertidos: crítica.
- II – O indígena; etnografia e etnologia do selvagem brasileiro.
- III – Primeiras explorações da costa.
- IV – Capitânicas hereditárias.
- V – O governo geral.
- VI – Os Jesuítas e a catequese.
- VII – Colonização do Norte.
- VIII – A França Equinocial.
- IX – Os holandeses no Brasil. A obra de Nassau.
- X – O elemento negro.
- XI – Entradas e bandeiras.
- XII – Movimentos nativistas.
- XIII – Os franceses no Rio de Janeiro no princípio do século XVIII.
- XIV – Pombal e a expulsão dos jesuítas.

Quinta Série

- I – Inconfidência.
- II – D. João VI no Brasil.
- III – A revolução pernambucana de 1817.
- IV – A Independência.
- V – Primeiro Reinado.
- VI – A Regência.
- VII – Segundo Reinado: Caxias e a unidade nacional.
- VIII – Segundo Reinado: lutas externas.
- IX – Abolição do cativoiro.
- X – A república.
- XI – Governos republicanos até Rodrigues Alves.
- XII – Os sucessores de Rodrigues Alves.
- XIII – A Revolução de Outubro. O Estado Novo.
- XIV – Síntese final: o Brasil contemporâneo.

ANEXO 4 – ÍNDICE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE JOAQUIM SILVA

História do Brasil para o Quarto Ano Ginásial – 2ª edição, 1941.

- Lição preliminar.
- Descobrimeto do Brasil.
- O indígena.
- Primeiras explorações da costa.
- Capitânicas hereditárias.
- O governo geral (1).

O govêrno geral (continuaçãoo).
O govêrno geral (conclusãoo).
O jesuítua e a catequese.
A colonizaçãoo do Norte.
A França Equinocial.
Os holandeses no Brasil (1).
Os holandeses no Brasil (2).
Os holandeses no Brasil (Insurreiçãoo pernambucana).
O elemento negro.
Entradas e bandeiras.
Movimentos nativistas.
Os franceses no Rio de Janeiro no princípio do século XVIII.
Pombal e a expulsãoo dos jesuítuas.
Quadros Sincrônicos.

História do Brasil para o Quinto Ano Ginásial – 3ª edição, 1942.

A Inconfidencia.
D. João VI no Brasil.
D. João VI no Brasil (cont.).
A revoluçãoo republicana de 1817.
A Independencia.
Primeiro Reinado.
A Regencia.
Segundo reinado: Caxias e a unidade nacional.
Segundo reinado (cont.).
Segundo reinado. Lutas externas.
Segundo reinado. Lutas externas (cont.).
Aboliçãoo do cativoiro.
A República.
Governos republicanos até Rodrigues Alves.
Governos republicanos até Rodrigues Alves (cont.).
Os sucessores de Rodrigues Alves.
A revoluçãoo de Outubro. O Estado Novo.
Síntese final: o Brasil contemporaneo.

ANEXO 5 - PROGRAMA DE ENSINO PARA O ANO DE 1942

Portaria Ministerial nº 170, de 11 de julho de 1942. Expede os programas das disciplinas de Línguas e de Ciências do curso ginásial do ensino secundário.

Programa de História Geral

Primeira Série

História antiga e medieval

Unidade I – O Oriente:

1. Os Hebreus.
2. Os Egípcios.
3. Principais vultos e episódios dos outros povos da antigüidade oriental.

Unidade II – O Mundo Grego:

1. Os primeiros tempos.
2. Esparta e Atenas; Tebas.
3. A Macedônia; Alexandre.

Unidade III – O Mundo Romano:

1. A fundação de Roma; a Realeza.
2. A República: as lutas internas; as conquistas romanas.
3. Júlio César.
4. O Império: vultos e episódios principais.
5. O Cristianismo: origem, propagação, triunfo.

Unidade IV – O Mundo Bárbaro:

1. Os povos bárbaros.
2. As grandes invasões.
3. Os Francos; Carlos Magno.

Unidade V – Os Árabes:

1. O povo árabe.
2. Maomé e o islamismo.
3. As conquistas árabes.

Unidade VI – As Cruzadas:

1. Causas.
2. As grandes Cruzadas; São Luis.
3. As principais conseqüências.

Unidade VII – A Igreja:

1. Conversão dos Bárbaros.
2. As heresias.
3. Os grandes Papas.
4. As ordens religiosas.

Unidade VIII – A Guerra dos Centauros:

1. A origem.
2. Os mais importantes episódios; Joana d’Arc.

Unidade IX – O Império do Oriente:

1. Fundação.
2. O reinado de Justiniano.
3. Os Turcos: queda do Império Oriente.

Segunda Série

História moderna e contemporânea

Unidade I – Princípio dos tempos modernos:

1. As invenções.
2. Os descobrimentos marítimos.
3. Idéia do Renascimento.

Unidade II – A Reforma:

1. O movimento inicial: Lutero.
2. Propagação: Calvino; Henrique VIII.
3. A reação católica: Santo Inácio de Loyola.
4. As lutas religiosas: as guerras de religião; Felipe II de Espanha e Isabel e Inglaterra.

Unidade III – O Novo Mundo:

1. Os indígenas americanos.
2. A conquista e a colonização.
3. A escravidão negra.

Unidade IV – As Grandes Monarquias dos séculos XVII e XVIII:

1. O absolutismo em França.
2. A monarquia parlamentar inglesa: Cromwell.
3. Os déspotas esclarecidos.

Unidade V – A Era Revolucionária:

1. Independência dos Estados Unidos da América.
2. A Revolução Francesa.
3. Napoleão.
4. Independência das nações latinas da América.

Unidade VI – A Europa no século XIX:

1. França: Luís Felipe; o Segundo Império; a Terceira República.
2. A unidade alemã.
3. A unidade italiana.
4. A era vitoriana.
5. Portugal: vultos e episódios principais.

Unidade VII – A América no século XIX:

1. Estados Unidos da América: A doutrina de Monroe; a Guerra de Secessão.

2. As nações latinas da América: principais vultos e episódios.

Unidade VIII – **O Mundo Contemporâneo:**

1. A Grande Guerra.
2. A revolução russa.
3. Itália: o fascismo.
4. Alemanha: o nazismo.
5. Portugal: a República; o Estado Novo.
6. As democracias americanas e seus maiores vultos e episódios.
7. A Guerra de 1939.

Unidade IX – **Panorama do Progresso:**

1. A ciência e a técnica: as grandes descobertas e invenções.
2. O domínio da terra: as grandes explorações geográficas.
3. As letras e as artes.

Programa de História do Brasil

Terceira Série

Do Descobrimento até a Independência

Unidade I – **O Descobrimento:**

1. Origens de Portugal.
2. Os descobrimentos portugueses.
3. Cabral e o descobrimento do Brasil.
4. A carta de Pero Vaz de Caminha.

Unidade II – **Os Primórdios da Colonização:**

1. As primeiras expedições.
2. As capitanias hereditárias.
3. O governo geral.
4. Início da catequese.
5. As primeiras cidades.
6. Manifestações iniciais da vida econômica.

Unidade III – **A Formação Étnica:**

1. O elemento branco.
2. O indígena brasileiro.
3. O negro.
4. A etnia brasileira.

Unidade IV – **A Expansão Geográfica:**

1. Os centros iniciais da vida colonial.
2. Conquista das regiões setentrionais.
3. As entradas e as bandeiras.
4. Os tratados de limites.

Unidade V – **Defesa do Território:**

1. As incursões francesas.
2. As incursões inglesas.
3. As invasões holandesas.

Unidade VI – Desenvolvimento Econômico:

1. A vida rural: desenvolvimento da agricultura.
2. Progresso da indústria: as minas.
3. O comércio.

Unidade VII – Desenvolvimento Espiritual:

1. A obra da Companhia de Jesus: a proteção dos índios; o ensino; a moralização da sociedade.
2. A expulsão dos jesuítas e suas conseqüências.
3. Desenvolvimento cultural da colônia.

Unidade VIII – O Sentimento Nacional:

1. Formação do sentimento nativista.
2. As primeiras lutas: Emboabas e Mascates.
3. Os movimentos revolucionários: a revolta de 1720; a Inconfidência Mineira; a revolução republicana de 1817.

Unidade IX – A Independência:

1. D. João VI no Brasil.
2. A regência de D. Pedro; José Bonifácio.
3. O grito do Ipiranga.

Quarta Série

Do Primeiro Reinado até o Estado Novo

Unidade I – O Primeiro Reinado:

1. A Guerra de Independência.
2. As lutas internas.
3. A Guerra Cisplatina.
4. A Abdicação.

Unidade II – A Regência:

1. A regência trina.
2. A regência una: Feijó e Araújo Lima.
3. A Maioridade.

Unidade III – A Política Interna do Segundo Reinado:

1. As guerras civis; a ação pacificadora de Caxias.
2. Os dois grandes partidos.
3. A questão religiosa.

Unidade IV – A Política Externa do Segundo Reinado:

1. Ação contra Oribe, contra Rosas e contra Aguirre.
2. A questão Christie.
3. A guerra do Paraguai: suas causas; principais vultos e episódios.

Unidade V – A Abolição:

1. Escravidão negra.
2. O tráfico de escravos.
3. A campanha abolicionista: seu triunfo.

Unidade VI – Progresso Nacional no Império:

1. O Progresso econômico: a agricultura, a indústria e o comércio.
2. Os meios de transporte e de comunicação.
3. Os grandes serviços urbanos.
4. As ciências, as letras e as artes.

Unidade VII – O Advento da República:

1. A propaganda republicana.
2. A questão militar.
3. A proclamação da República.
4. O Governo Provisório.
5. Constituição de 1891.

Unidade VIII – A Primeira República:

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

Unidade IX – A Segunda República:

1. Da revolução de outubro ao Estado Novo.
2. Getúlio Vargas.
3. Sentido da política interna: organização da unidade e defesa nacional.
4. Os rumos da política exterior.
5. Os grandes empreendimentos administrativos.
6. Progresso geral do país.

ANEXO 5 – ÍNDICE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE JOAQUIM SILVA

História do Brasil para o Terceiro Ano Ginásial – 9ª edição, 1943.

(Os títulos são os das questões do programa oficial)

I – O Descobrimento

1. Origens de Portugal.
2. Dos descobrimentos portugueses.
3. Cabral e o descobrimento do Brasil.
4. A carta de Pero Vaz de Caminha.

II – Os Primórdios da Colonização

1. As primeiras expedições.
2. As capitanias hereditárias.
3. O govêrno geral.
4. Início da catequese.
5. As primeiras cidades.
6. Manifestações iniciais da vida econômica.

III – A Formação Étnica

1. O elemento branco.
2. O indígena brasileiro.
3. O negro.
4. A etnia brasileira.

IV – A Expansão Geográfica

1. Os centros iniciais da vida colonial.
2. Conquista das regiões setentrionais.
3. As entradas e as bandeiras.
4. Os tratados de limites.

V – Defesa do Território

1. As incursões francesas.
2. As incursões inglesas.
3. As invasões holandesas.

VI – Desenvolvimento Econômico

1. A vida rural: desenvolvimento da agricultura.
2. Progresso das indústrias. As minas.
3. O comércio.

VII – Desenvolvimento Espiritual

1. A obra da Companhia de Jesús: a proteção aos índios; o ensino; a moralização da sociedade.
2. A expulsão dos jesuítas e suas conseqüências.
3. Desenvolvimento cultural da colônia.

VIII – O Sentimento Nacional

1. Formação do sentimento nativista.
2. As primeiras lutas: Emboabas e Mascates.
3. Os movimentos revolucionários: a revolta de 1720; a Inconfidência Mineira; a revolução republicana de 1817.

IX – A Independência

1. D. João VI no Brasil.
2. A regência de D. Pedro; José Bonifácio.
3. O grito do Ipiranga.

História do Brasil para o Quarto Ano Ginásial – 4ª edição, 1943.

(Os títulos são os das questões do programa oficial)

I – O Primeiro Reinado

1. A guerra de Independência.
2. As lutas internas.
3. A Guerra Cisplatina.
4. A abdicação.

II – A Regência

1. A regência trina.
2. A regência una: Feijó e Araújo Lima.
3. A Maioridade.

III – A Política Interna do Segundo Reinado

1. As guerras civis: a ação pacificadora de Caxias.
2. Os dois grandes partidos.
3. A questão religiosa.

IV – A Política Externa do Segundo Reinado

1. Ação contra Oribe, contra Rosas e contra Aguirre.
2. A questão Christie.
3. A guerra do Paraguai: suas causas; principais vultos e episódios.

V – A Abolição

1. A escravidão negra.
2. O tráfico de escravos.
3. A campanha abolicionista; seu triunfo.

VI – Progresso Nacional no Império

1. O progresso econômico: a agricultura, a indústria e o comércio.
2. Os meios de transporte e de comunicação.
3. Os grandes serviços urbanos.
4. As ciências, as letras e as artes.

VII – O Advento da República

1. A propaganda republicana.
2. A questão militar.
3. A proclamação da República.
4. O Governo Provisório.
5. A constituição de 1891.

VIII – A Primeira República

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

IX – A Segunda República

1. Da Revolução de Outubro ao Estado Novo.
2. Getúlio Vargas.
3. Sentido da política interna: organização da unidade e defesa nacional.

4. Os rumos da política exterior.
5. Os grandes empreendimentos administrativos.
6. Progresso geral do país.

Quadros Sincrônicos:

Império

República

ANEXO 6 - PROGRAMA DE ENSINO PARA O ANO DE 1951

Programas a que se refere às portarias nº 966, de 2 de outubro de 1951, e nº 1045, de 14 de dezembro de 1951.

História do Brasil

Curso Ginásial

Primeira Série

1. O descobrimento.
2. O indígena brasileiro; seus usos e costumes; primeiros contatos com os europeus.
3. A colonização: as capitanias e o governo geral.
4. A expansão geográfica: entradas e bandeiras; formação dos limites.
5. A defesa do território: lutas contra os franceses e holandeses.
6. Manifestações do sentimento nacional; a Conjuração Mineira.
7. O Brasil Reino.
8. A Independência.
9. O Brasil Império.
10. O Brasil República: a fase contemporânea.

História da América

Curso Ginásial

Segunda Série

1. A América pré-colombiana.
2. Descobrimto, exploração e conquista da América.
3. A América colonial espanhola.
4. A América colonial inglesa.
5. A América colonial portuguesa.
6. Os Estados Unidos: sua formação.
7. As nações hispano-americanas: sua emancipação.
8. O Brasil independente.
9. As nações do Novo Mundo; seu desenvolvimento no século XIX.
10. A América contemporânea.

História Antiga e Medieval

Curso Ginásial

Terceira Série

1. O Oriente Antigo: estudo sumário.
2. O Mundo Grego.

3. O Mundo Romano; advento do Cristianismo.
4. O Mundo Bárbaro.
5. Os Árabes: o Islamismo.
6. As Cruzadas.
7. A Igreja na Idade Média.
8. A Monarquia francesa e a inglesa: a Guerra dos Cem Anos.
9. O Império Bizantino.
10. A civilização senhorial e cristã: o feudalismo.

História Moderna e Contemporânea

Curso Ginásial

Quarta Série

1. Primórdios dos tempos modernos; as grandes invenções, as grandes navegações e o renascimento.
2. A Reforma e a Contra-Reforma.
3. O Novo Mundo: conquista e colonização.
4. O absolutismo na França; as revoluções inglesas.
5. O despotismo esclarecido; formação das novas potências européias.
6. A Revolução Francesa; a monarquia napoleônica.
7. A Independência das nações americanas.
8. A Europa nos séculos XIX e XX.
9. A América nos séculos XIX e XX
10. O Mundo Contemporâneo e o progresso atual.

História do Brasil

Curso Ginásial

Quarta Série

1. O descobrimento: antecedentes históricos; controvérsias.
2. A formação étnica: o branco, o negro e o índio; a obra da catequese.
3. A colonização. Expedições exploradoras; regime de capitanias e centralização administrativa.
4. A expansão geográfica e a defesa do território.
5. O sentimento nacional e a Independência.
6. O primeiro reinado e o período regencial.
7. O segundo reinado.
8. A evolução nacional no Império.
9. A República.
10. Condições atuais do Brasil.