

ENSINAR HISTÓRIA E FORMAR PROFESSORES:

uma análise das prescrições do Programa de ensino da Bahia no início do século XX

Teaching history and training teachers: An analysis of the prescriptions of the Bahia Teaching Program at the beginning of the 20th century

Cristina Ferreira de
ASSIS^I

 cfassis@uefs.br

^IUniversidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, BA, Brasil

Gilmário Moreira
BRITO^{II}

 gilmariobrito@gmail.com

^{II}Universidade do Estado da Bahia, Salvador, BA, Brasil

RESUMO

O artigo discorre sobre os conteúdos e métodos voltados para ensinar história, problematizando as prescrições do programa de ensino instituído após a Reforma do ensino primário de 1925 para a formação de professores. Discute a emergência desse documento em uma perspectiva regional, analisando os conhecimentos históricos e as metodologias de ensino recomendadas para serem utilizadas no 1º, 2º, 3º e 4º anos primários. Considera, ainda, três livros didáticos de história preconizados, bem como a legislação responsável pela implementação do programa de ensino, procurando evidenciar aspectos da formação de professores e alunos a partir de um projeto civilizatório com perspectivas eurocêntricas e higienistas. Demonstra-se que o programa de ensino de 1925 foi um instrumento regulatório, pensado para a formação de alunos trabalhadores a partir das práticas recomendadas aos professores.

Palavras-chave: ensino de história; programa de ensino; reforma; professores.

ABSTRACT

The article discusses the contents and methods aimed at teaching history, problematizing the prescriptions of the teaching program established after the 1925 Primary Education Reform for teacher training. Discusses the emergence of this document from a regional perspective, analyzing historical knowledge and teaching methodologies recommended for use in the 1st, 2nd, 3rd and 4th primary years. It also considers three recommended history textbooks, as well as the legislation responsible for implementing the teaching program, seeking to highlight aspects of the training of teachers and students based on a civilizing project with Eurocentric and hygienist perspectives. It is demonstrated that the 1925 teaching program was a regulatory instrument, designed to train working students based on practices recommended for teachers.

Keywords: history teaching; teaching program; reform; teachers.

A polarização política brasileira, endossada em 2016, culminou no fortalecimento de grupos radicais que exigiam a retomada de uma escolarização patriótica, pautada em valores cristãos e nacionalistas. Com a ampla ocupação dos espaços políticos por grupos conservadores, a escolarização se tornou o principal alvo na busca pelo retorno aos valores tradicionais, patrióticos e cívicos. Para aqueles, a escola pública perdeu seu espaço de ordem na produção cultural dos “cidadãos de bem”. Os efeitos refletiram nos ataques aos professores e aos materiais didáticos, apontados como resultados de uma formação ideológica pautada em Paulo Freire. Essas investidas de políticos e pseudointelectuais se materializaram nas câmaras municipais, assim como tramitaram no Congresso Nacional através do projeto de Lei nº 193 de 2016 enquanto principal estratégia do movimento “Escola sem partido”. O debate em tela, no entanto, retomará a difusão desses valores, no início do século XX, indicando como as concepções de patriotismo e de civismo estiveram vinculadas a um processo de reforma escolar que se pretendia moderno, mas possuía um caráter excludente.

O texto discute o contexto histórico do início do século XX, mais precisamente na década de 1920, na Bahia, ao abordar a Reforma do ensino primário de 1925, que buscava reduzir o analfabetismo, utilizar novas metodologias de ensino e aperfeiçoar a formação dos professores. O foco principal é o programa de ensino primário, compreendido entre uma série de estratégias que visavam modernizar o ensino. Por essa razão, o documento não é analisado de forma isolada, uma vez que está articulado às prescrições de métodos e conteúdos para professores em um contexto em que a formação docente não estava propriamente consolidada. As análises apresentadas resultam de parte de uma pesquisa que avaliou os livros didáticos de história utilizados no período. Portanto, a exploração desses resultados poderá ser encontrada em outros trabalhos, de modo que, essa leitura se concentra em enfatizar outros documentos regulamentares vinculados à Reforma de 1925.

A discussão aborda as representações da população brasileira tanto a partir do programa de ensino, quanto das narrativas históricas tradicionais presentes em livros didáticos de história, evidenciando ainda o papel da educação na formação cultural e moral dos alunos, de acordo com as políticas implementadas pela gestão liderada por Anísio Teixeira na Bahia. Portanto, essa leitura pretende contribuir para o debate sobre a construção do conhecimento histórico e sua difusão, destacando-se práticas pedagógicas associadas aos ideais comuns entre autores e intelectuais do Brasil daquele período em relação à justificação da “rudeza no país” e à busca por colocá-lo nos rumos dos países civilizados.

Algumas perguntas que motivaram essa análise podem ser sintetizadas em: quais foram as finalidades e perspectivas para o ensino de história na Bahia no início do século XX? Quais conhecimentos históricos foram contemplados pelo programa de ensino de 1925 e quais metodologias foram recomendadas aos professores para ensiná-los? Qual o papel dos livros didáticos indicados na época e como eles se aproximam e se distanciam das prescrições do programa? Partimos de algumas pistas, como, por exemplo: a indicação de novos livros didáticos de história após a apresentação do programa foi compactada pelo apontamento de modos de uso e de condução desses materiais; os livros de história, compreendidos como objetos materiais da cultura escolar, seguiram contribuindo para a formação de professores, através de linguagens e prescrições direcionadas sobre como deveriam ensinar.

Visando responder as indagações supracitadas, o objetivo do texto é analisar os conteúdos e as prescrições propostas por um documento regulamentar, o programa de ensino primário de 1925, que buscava instrumentalizar estratégias de ensino de história e o modo como os professores deveriam lecionar. A análise do programa é feita em diálogo

com trechos de três livros didáticos indicados pela Reforma do ensino de 1925. São eles: *Nossa Pátria*, de Rocha Pombo, de 1917; *Vultos e datas da história do Brasil*, de Alberto de Assis, de 1922; e *História da Bahia*, de Pedro Calmon, de 1927.

Os aspectos metodológicos dessa discussão se pautam em uma leitura crítica e em análises interpretativas do programa de ensino da Bahia, de 1925, e dos livros didáticos que compuseram o acervo histórico destinado ao ensino primário. Essas fontes são analisadas em diálogo com a legislação responsável pela Reforma do ensino primário (Bahia, 1925). Nessa leitura, há ênfase nos conteúdos históricos em diálogo com as concepções de ensino de história naquele período. Também se destacam os conceitos de moral, trabalho e civismo, e as compreensões em torno da missão civilizatória entre as práticas pedagógicas instruídas aos professores partilhada pela gestão liderada por Anísio Teixeira durante o governo de Góes Calmon na Bahia. Há referências a autores que discutem questões relacionadas ao ensino de história e práticas pedagógicas em geral, como Rosa Fátima de Souza (2013), que fala sobre a relação entre escrita, conduta moral e normas de comportamento, além da apreensão de códigos de civilidade, e Chartier (2002), que discute a relação entre texto e imagem ao problematizar as representações dos personagens.

O programa de ensino para educação cívica da Bahia e os métodos destinados a formar “homens de acção”

O primeiro programa oficial de ensino do Estado foi adotado em março de 1925, correspondendo a quatro anos do ensino elementar e três anos para o ensino complementar. O documento foi defendido por sua urgente necessidade, uma vez que nos anos anteriores eram apresentados apenas planos de estudos, desde 1920. Por essa razão utilizaremos a expressão “novo” para se referir a esse documento, uma vez que os chamados planos de estudos não eram entregues aos professores, sendo uma mera exposição dos assuntos a serem estudados nas escolas a partir dos jornais. Essas são as palavras de Góes Calmon ao justificar a relevância do programa para os professores e alunos da Bahia, sinalizando ainda as necessidades da instrução apontadas em seu governo:

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

Em sua origem, o programa de ensino da Bahia, de 1925, está dividido entre os assuntos a serem abordados entre o 1º e 4º ano do ensino primário e as instruções aos professores desse segmento sobre as formas e métodos que deveriam usar para ministrarem as aulas de história. Logo, a discussão a seguir foi gerada a partir dos trechos que sugerem a habilitação da juventude baiana, incluindo hábitos e costumes rumo a uma proposta de modernização escolar. O objetivo geral do programa de ensino era exercitar “noções de literatura e história pátria”, segundo Anísio Teixeira (1925, p. 191), como alternativa metodológica para o ensino de história, pois, até aquele momento, a disciplina se baseava no método mnemotécnico. Por essa abordagem, ao repetirem feitos e datas históricas, faltavam aos alunos uma ênfase profunda nos conteúdos adequados para despertar a capacidade de aplicar aquele conhecimento de forma significativa. Em referência ao modelo de ensino anterior, Anísio Teixeira alegava que ele negligenciava a autonomia e a capacidade crítica em desenvolver o pensamento do aluno: “parece apenas depender de boa memória” (Teixeira, 1928, p. 34).

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

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

Aos professores que ensinavam história do Brasil, foram prescritos os seguintes métodos e instruções para serem utilizados nos 1º e 2º anos:

O professor evitará exigir datas, rigorosamente, no primeiro e segundo ano. Só no terceiro se exigirão as mais importantes.

Esforçar-se-á por associar às narrações a apreciação das gravuras dos livros, fazendo destes e dos retratos, pontos de referencia para a aprendizagem das datas.

No exame seguir-se-á o mesmo método.

Dar-se-á ao estudo uma orientação critica, apresentando os quadros da vida social e econômica e mostrando a civilização que foi adquirida pelo país.

Nas localidades menos civilizadas o professor mostrará que antigamente todos os lugares do Brasil eram atrasados, mas que hoje ele possui cidades de grande luxo e cultura.

Onde não houver estrada de ferro, lembrará quanto tempo se gastava antigamente para ir do Rio a São Paulo, fazendo-se hoje a viagem em 10 horas. Ensinará que os nossos antepassados trabalharam para nós e que temos o dever de trabalhar para os porvindouros.

Salientará o esforço dos portugueses povoando e alargando o território do Brasil, entregando-o ao governo imperial tão grande quanto o é hoje.

O professor mostrará que o futuro do país será de grande prosperidade e força, dependendo tudo da unidade nacional que devemos manter com todas as nossas energias. (Teixeira, 1925, p. 3).

As instruções acima responsabilizam e condicionam professores a criarem um espírito de responsabilidade social entre os alunos, ainda que na primeira infância, no que tange às concepções de trabalho, urbanidade, unidade e progresso. O documento registra e prescreve o caráter civilizador do português, destacando-o como benfeitor – um sinônimo de civilidade –, que preparou o Brasil em suas bases para colocá-lo nos rumos da prosperidade e do progresso. Tratava-se de situar os alunos como indivíduos no “jogo social”, como afirmou Boto (2014, p. 102-103), ao concordar com Elias (1994), no sentido de “disciplinar mentes, corpos e corações”. Dessa maneira se deu a regularização da Reforma de 1925, firmando a necessidade de atitudes racionalizadas e estabelecendo um sistema de transmissão de valores e maneiras de agir. Verifica-se uma missão civilizatória em duplicidade recomendada para a prática docente, direcionada para criar um código moral e valores de civilidade para serem transmitidos de forma didática aos alunos. Coube a esses professores a adoção de métodos que fortalecessem o comprometimento dos alunos para com o país, sugerindo uma continuidade do trabalho realizado pelas gerações passadas. A esse respeito, a concepção de trabalho aqui defendida difere daquela relacionada aos indígenas, em outros momentos do documento, que serão apresentados mais adiante. Ou seja, o programa de ensino se refere ao trabalhador como aquele que possui hábitos e comportamentos considerados civilizados, de modo que se torna possível identificar uma política de escolarização que “melhorasse a qualidade do cidadão”, como afirma Veiga (2022, p. 344).

A leitura do programa de ensino de 1925 permite apontar que este documento regulatório das metodologias e práticas educacionais também estimulou a oposição entre o primitivo e o moderno, contrapondo o desenvolvimento das cidades ao atraso das zonas rurais, conduzindo a uma interpretação excludente dos locais que haviam alavancado a cultura em oposição aos considerados atrasados. Vale lembrar as disparidades locais, de um lado, os sertões, o interior da Bahia, em oposição, de outro lado, a cidade de Salvador, capital do Estado. No romance *Os analfabetos*, João Gumes (1928) narra as características de um povo homogeneizado em suas dificuldades por aqueles que viviam na capital, e que buscava por melhorias ao migrarem para outras regiões.

Ao que parece uma tentativa de reduzir essas desigualdades locais, o governo de Góes Calmon colocou como destaque da Reforma de 1925 exaltar o potencial que cada escola possuía, no sentido de possibilitar atividades que elevassem o dever para com a sociedade. Verifica-se em torno das documentações consultadas uma preocupação da diretoria geral, liderada por Anísio Teixeira, em torno de um modelo de escola que levasse “mais em conta os resultados materiais de sua actividade do que os cuidados com a sua cultura intellectual” (Calmon, 1925, p. 64). Para isso, além do programa de ensino e da adoção de novos materiais didáticos, a diretoria de instrução desenvolveu palestras sobre a higiene, educação física e os trabalhos manuais e incentivou atividades para estimular a cooperação, como as associações infantis (Teixeira, 1928). Portanto, houve um conjunto de estratégias direcionadas a estimularem conhecimentos e valores cívicos entre o público infante-juvenil que estavam além dos muros escolares.

Em outro aspecto do excerto acima houve a indicação sobre como deveria ser conduzida a narrativa acerca dos fatos históricos, a fim de que os personagens fossem priorizados ao invés das datas. Simbolicamente, o documento enfatiza a transmissão dos bons exemplos e das representações dos antepassados que trabalharam pelo país. As datas parecem assumir menor destaque, segundo o documento, em uma tentativa de reforçar o que de

fato deveria ser ensinado, isto é, valorizar a memória daqueles que fizeram parte da história brasileira. Ademais, quanto à apreciação das gravuras, observa-se que o uso de imagens atribui significado àquela leitura, levando à fixação e à cristalização das representações dos personagens. Ao dialogar com Chartier (2002, p. 133) o autor afirma que “[...] imagem, no frontispício ou na página do título, na orla do texto ou na sua última página, classifica o texto, sugere uma leitura, constrói um significado. Ela é protocolo de leitura, indício identificador”.

As análises sobre o programa associadas aos discursos de Góes Calmon e Anísio Teixeira suscitam possibilidades para pensar os valores e concepções atribuídos à civilização, o que não implica em confirmar a recepção e apropriação desses aspectos. As prescrições no documento diziam respeito sobre as recomendações esperadas pela diretoria geral de instrução aos professores do ensino de história do Brasil, o que não significa dizer que foram apreendidas tais como o almejado. Nesse sentido, para a diretoria geral, a história deveria continuar sendo narrada dando ênfase às biografias para dar visibilidade a personagens já consagrados pela historiografia.

Quanto às práticas e métodos acerca dos usos de materiais didáticos no ensino de história, ao analisar o programa de ensino com a interlocução ao relatório, assinalado por Teixeira em 1928, levanto a hipótese de que a indicação de novos livros didáticos após a apresentação do programa foi compactuada pelo apontamento de modos de uso e de condução desses materiais, bem como a finalidade esperada para a aprendizagem da história.

Insistimos no seu ensino com o auxílio do material aconselhado pela metodologia moderna, mas tão somente aquele que estivesse ao alcance dos alunos, principalmente as cartas geográficas dos grandes vultos da história, etc. Ensinamos a história pela comparação dos factos, pela observação dos surtos sociais de modo que os alumnos pudessem graphar os acontecimentos, commental-os tomando por base a civilização do século em que elles se desenrolam. (Teixeira, 1928, p. 34).

A fala de Anísio Teixeira evidenciando a formação cívica na Bahia associada aos usos dos livros não é isolada. A pesquisa de Sampaio (2010) identificou em São Paulo a inserção de autores considerados modernistas na produção de livros didáticos publicados pela editora Melhoramentos no contexto da reforma paulista conduzida por Sampaio Dória. Além dos livros, foram utilizados pelos reformadores revistas e jornais como meio para divulgação de concepções voltadas para o âmbito educacional. Entre eles estavam: Lourenço Filho, ao organizar a Coleção Biblioteca da Educação na Melhoramentos, e Fernando de Azevedo, ao organizar a Biblioteca Pedagógica Brasileira para a Companhia Editora Nacional. Sampaio (2010, p. 27) apresenta a perspectiva de que existia uma rede de sociabilidade entre os intelectuais que promovia tentativas de adequação de uma escola capaz de evoluir para “um instrumento do progresso e civismo”. Tal reflexão é crucial para refletir sobre a intencionalidade dos órgãos oficiais e de intelectuais que elaboraram as políticas educacionais, assim como a indicação de autores e livros didáticos.

Já no Estado do Pará, a pesquisa de Duarte (2015, p. 176) destacou que a instrução da moralidade e da civildade fazia parte dos conteúdos fundamentais na educação primária desde os anos finais do Império. Para isso, sua tese identificou no livro *Compendio de civildade cristã*, de autoria de Dom Macedo Costa, aspectos civilizacionais e civilizatórios destinados à formação de alunos do ensino primário do Pará, observando que aquele Estado era pouco contemplado entre as pesquisas sobre as reformas escolares do início do século XX.

Em Minas Gerais, Rodrigues (2009) também destacou a utilização dos livros didáticos de história como estratégias que fizeram parte da configuração de um projeto educacional na Reforma de João Pinheiro em 1906. Sua tese parte do princípio de que os livros foram relevantes na construção de uma cultura escolar pretendida pelos reformadores. Isso pode ser demonstrado, por exemplo, pelo fato de que as edições eram anteriores à publicação dos programas de ensino, mas serviram como diretrizes para as instruções desses documentos. Por outro lado, os órgãos públicos também adotaram as obras que atendiam as suas intencionalidades.

Pode-se depreender que as práticas instituídas pelo programa destinadas ao ensino da disciplina de história incidiam na adoção da perspectiva histórica pautada nos grandes heróis e em sua representação enquanto personagens vinculados aos grandes feitos da história, tornando-se essa quase uma máxima entre as pesquisas que envolvem o ensino de história naquele período (Bittencourt, 1993; Pina, 2009).

Enquanto a profissionalização docente não estava consolidada, os livros de história, como objetos culturais, seguiam contribuindo para a formação de professores, indicando valores publicados nas abordagens dos conteúdos. Ao que consta na leitura do programa e na análise dos livros, houve um grande esforço em reiterar o combate do atraso em nome do progresso como perspectiva, que deveria ser incorporada pelas gerações vindouras para o futuro do país. O programa de ensino também se referiu a uma “civilização que foi adquirida”, destacando que a modernidade brasileira ainda era recente. Retomando à primeira parte desta pesquisa, verificou-se que a expressão de progresso esteve fortemente vinculada às possibilidades que as cidades apresentavam para a manifestação do desenvolvimento. Nessa mesma direção, o conteúdo do programa de ensino sugeria que era necessário se contrapor ao passado, considerado atrasado, buscando estabelecer vínculos com o desenvolvimento urbano. Contudo, esse desenvolvimento se concentrou nas grandes capitais.

Diferentemente dos métodos voltados ao 1º e 2º anos, aos alunos do 3º e 4º ano as metodologias indicadas aos professores incluíam lições, isto é, ensinamentos que deveriam ser apropriados e reproduzidos pelos alunos. Cumpre lembrar que na transição para essas etapas escolares o número de alunos sofria grande redução, o que justificaria o aumento de estratégias voltadas aos primeiros anos em relação aos anos finais do ensino primário. No período analisado entre os 10.165 alunos matriculados no 1º ano, apenas 2.383 estavam aptos a ingressarem no ensino secundário (Teixeira, 1928, p. 9). Ou seja, nos quatro anos primários da instrução, o reduzido número de alunos que ingressava no sistema de ensino sofria uma queda contínua até a chegada ao 4º ano, indicando que entre os poucos alfabetizados, a grande maioria apenas lia e escrevia. Isso indica que grande parte dos alunos em idade escolar daquele período não ocupavam seus espaços nas carteiras escolares.

Observando-se os métodos prescritos aos professores do 3º e 4º ano, verificamos as seguintes práticas orientadoras do ensino de história:

No 3º e 4º ano, além do uso do livro o professor escreverá no quadro negro o esquema de cada lição, estabelecendo o nexu entre os vários assumptos, devendo todos os alunos copiá-lo.

No 1º e 2º ano os alunos não usarão livros de Historia: o professor fará o ensino por meio de palestras, dizendo claramente as datas, que não exigirá e que serão lembradas por alguns alunos.

Mostrará as gravuras do livro, fazendo rápida biografia dos nossos grandes homens, à vista do retrato isolado de cada um. (Teixeira, 1925, p. 3).

Diferentemente dos anos anteriores, a primeira recomendação aos professores nesse excerto se referiu à escrita. Segundo Souza (2013, p. 268), escrever é uma “habilidade que pressupõe conduta moral e normas de comportamento, além da apreensão de códigos de civilidade”, evidenciando o cuidado, a disciplina e sua aplicação. Portanto, pensando na formação de sujeitos para o trabalho, era importante que além de disciplinados, os alunos mantivessem o “asseio do corpo, as horas de somno, o modo de comer, como base de equilíbrio nervoso e moral”. Não se tratava apenas de educar novos cidadãos, mas de instruir sobre hábitos e comportamentos, assim como criar estratégias para a elaboração de um sujeito apto ao trabalho e a serviço do país.

Já a referência aos usos de gravuras é novamente mencionada, o programa de ensino recorreu ao uso da linguagem imagética ou iconográfica que, neste caso, nos permite pensar nas representações dos grandes homens referenciados nas narrativas de história do Brasil das primeiras décadas republicanas. Tecendo um diálogo com Brito (2009, p. 191), a visualidade dessas imagens vincula-se a processos de “produção e transmissão específicos que atuam em contínuas inter-relações e direcionadas a determinados públicos, e possibilitam múltiplas percepções”. Durante as aulas, o professor foi instruído a aproveitar as “ocorrendias da vida local ou transmitidas pelos jornais, afim de dar oportunidade para estas noções, que não serão guardadas pelos alunos, se lhes forem transmitidas em dissertações e palestras, sem referencia a casos concretos” (Teixeira, 1925, p. 18). Deste modo, além dos materiais didáticos, nota-se que foram recomendados os usos de jornais para ilustração de fatores da vida cotidiana numa alusão aos exemplos pretendidos. As imagens apresentadas nos livros didáticos, por exemplo, são linguagens que preparam o olhar das crianças do ensino primário, para um novo tipo de propriocepção e de leitura em um processo de transmissão simbólica de valores, crenças e modos de ser. Além disso, enquanto a profissionalização docente não estava consolidada, os livros de história, indicados especificamente aos usos do 3º e 4º anos, também se destinavam aos usos de professores, sendo considerados como suportes para esse projeto de formação de cidadãos.

Ensinar história na Bahia: conteúdos para exercitar a “história pátria”

A apresentação anterior mencionou aspectos metodológicos prescritos pelo programa de 1925 destinadas ao ensino de história, que incidiram na adoção da perspectiva histórica pautada nos grandes heróis e em sua representação enquanto personagens vinculados aos grandes feitos da história, sendo essa quase uma máxima entre as pesquisas que envolvem o ensino de história naquele período. Essa seção se concentra em apresentar os conteúdos históricos previstos no programa entre o 1º ao 4º ano do ensino primário. Para isso, serão apresentados esses conhecimentos articulados aos livros didáticos recomendados no mesmo período. Embora não sejam o objeto principal dessa análise, é importante lembrar que no contexto em que esta pesquisa se passa os livros precisavam ser aceitos pelos Estados, além de estarem de acordo com os respectivos programas de ensino adotados. O que significa dizer que os livros de Rocha Pombo, Alberto de Assis e Pedro Calmon foram considerados aptos pela gestão de ensino liderada por Anísio Teixeira para serem utilizados, além de se tornarem suportes materiais dos professores.

Para os alunos do 1º ano, o documento conduzia as seguintes recomendações aos professores:

1º Pequenas explicações sobre os selvagens. Nenhuma cidade havia no Brasil; só as tabas dos índios no meio das extensas matas virgens. Armas dos índios, guerras, ferocidade. Alimentação. Cultura da mandioca nalgumas tribos.

2º Tudo estava assim, quando veio Pedro Álvares Cabral, com os portugueses. Caramuru. Thomé de Souza e a Fundação da Bahia. Como os padres jesuítas, franciscanos e carmelitas educaram os índios.

3º O país cresceu. Criaram-se as fazendas, as outras cidades: Rio, Pará, Recife, S. Paulo. Vieram muitos portugueses e muitos negros africanos. Os índios foram fugindo para o Amazonas, Mato Grosso, Goiás, porque não queriam trabalhar. Afinal os brasileiros não quiseram mais obedecer a Portugal. Grito do Ipiranga. Dois de Julho. Imperador Pedro I, Imperador Pedro II.

4º O Brasil teve guerra com o Paraguai. Batalhas de Riachuelo e Tuiuti. Depois da guerra, o telégrafo, as estradas de ferro, o progresso da agricultura, a vinda dos imigrantes, a liberdade dos escravos, proclamação da Republica. (Teixeira, 1925, p. 4).

As concepções de “selvagens” e “ferocidade” revelam o distanciamento perante aqueles que não se adequavam ao que se convencionou chamar de civilizado. O contato inicial dos alunos, segundo o programa, inclui a reduzida representação dos indígenas como aqueles distantes de “nós”, que possuíam métodos de sobrevivência rudimentares, que lutavam entre si e, por sua vez, não estavam localizados nos centros urbanos e nem mesmo nas carteiras escolares. Aqui se verifica um aspecto do processo civilizador ao qual Veiga (2022, p. 16) se refere, uma vez que as falas do documento subalternizam os indígenas, os colocando no lugar de “indolentes” e “viciosos”. A “ferocidade” mencionada no documento indica, na verdade, a resistência e a não subordinação dos indígenas perante as práticas colonizadoras e exploratórias. Assim, a representação de “selvagens” como consta no programa aludido em relação aos indígenas, constitui o modo de ensinar no qual os professores devem abordar o ensino de história, revelando o distanciamento perante aqueles que não estão considerados aptos às práticas de civilidade.

Propondo um diálogo com Quijano (2009), a colonialidade transferida do poder para o campo do saber mascara os usos da violência epistêmica, distorcendo as ancestralidades, modificando processos identitários e remodelando valores e comportamentos. Por consequência, se justificam as lacunas nos livros de história, bem como no citado programa de ensino sobre indígenas e africanos, cujos saberes permaneciam nas fronteiras.

Entre os “não ditos” presentes no programa, está a representação das concepções de civilização pautada, por exemplo, nas grandes cidades e em sua cultura, ou seja, em um cenário urbanizado e nos caminhos da industrialização. Ao passo que o programa de ensino se referiu primeiramente aos “selvagens” e ao contexto da colonização, os livros didáticos do período falam a respeito daqueles que se destacaram à frente das causas políticas do país, cujos valores, hábitos e condutas foram considerados exemplares, e quando se referiam as suas culturas, eram francesas ou portuguesas. Acerca dessa consideração, dialogamos com Anderson (2008, p. 41) ao identificar na leitura anterior um “otimismo cósmico” que justifica a redenção indígena mediante a impregnação do homem branco civilizado, sem considerar a crueldade da colonização.

Já o sentido da unidade como uma necessidade teve espaço no programa, assim como o trabalho, sendo esses aspectos também destacados em outros discursos no contexto republicano como parte do processo de consolidação desse espírito do brasileiro trabalhador unificado quanto aos valores, concepções, língua e cultura, compartilhados. Observa-se que a tentativa de unificação e de harmonia foi um dos objetivos da diretoria de ensino. Somam-se a isso as estratégias utilizadas pelos autores de livros didáticos ao abordarem os referidos assuntos na história brasileira.

A perspectiva de uma história que ensina a partir do exemplo encontra ressonância na escrita de *Vultos e datas do Brasil*, que destaca um ideal missionário no qual a história ensinava através dos exemplos do passado que se constituíam na sua utilidade e no seu dever. Nessa direção, sua escrita caracterizou o surgimento recente da nação, ressaltando a importância do “amor ao trabalho” e da “seriedade no tratar”, que eram recomendações preconizadas pelo programa de ensino destinado aos professores. Já a preocupação de Calmon (1928 [1927]) em *História da Bahia* consistia em formar as novas gerações a fim de que os alunos associassem a história baiana à história nacional:

Obra de divulgação e não de pesquisa, e apenas com um breve comentário a esclarecer e realçar os fatos, não pode servir senão para as aulas elementares. [...] Aprendendo-lhe as lições, terá o menino a sua noção séria, geral, da história do seu torrão. E o que mais é: apreciará as relações frequentes entre as duas histórias: a do país e a do Estado, e terá compreendido o papel desempenhado pela Bahia na harmonia social brasileira. (Calmon, 1928 [1927], p. 3).

Observa-se, por exemplo, que a expressão “harmonia social” no livro de Calmon se remete à ausência de conflito, ao passo que o programa faz alusão à “unidade nacional”, mas ambas expressões procuram viabilizar a necessidade de pacificação, especialmente num contexto pós-guerra.

Como já foi mencionado, na transição entre 1º e 2º ano se localizava a maior concentração de alunos que, por sua vez, se evadiam das escolas nos anos seguintes. Tal fato nos permite pensar que os saberes acima discriminados sintetizam os primeiros contatos entre alunos e o saber histórico ensinado, o que, por sua vez, implica em uma parcela da população em idade escolar reduzida em sua capacidade de aprendizagem dos comportamentos, modelos e práticas culturais compartilhados pela escola. Por outro lado, também nessa fase inicial, ao lado do ensino de história do Brasil, estavam as lições de leitura da disciplina de educação, moral e cívica que não foram instruídas a serem ensinadas de forma independente, mas ao lado das disciplinas de história e geografia. Deste modo, na leitura do programa evidenciaram-se na relação entre as proposições de ambas as disciplinas um reforço pela disseminação de concepções em torno da civilização, pátria, trabalho.

Entre os conteúdos históricos a serem ensinados aos alunos do 2º ano, estavam:

1º Desenvolvimento do 1º ano.

2º Viagem de Pedro Álvares Cabral e Cristovão Colombo, diante do Mapa Mundi ou do Globo. Comparação, diante de gravuras, dos navios de hoje com os do descobrimento da América e do Brasil. Tempo gasto nas viagens daquele tempo e nas de hoje. Mostrar que não havia as máquinas de vapor, mas já havia as armas de fogo, que pouco antes foram descobertas. Também mostrar que a imprensa fora inventada naquela época.

3º Carta de Pero Vaz Caminha, viagens ao Brasil, por ordem do governo português. Caramuru e Ramalho Martin Affonso e S. Vicente, Francisco Pereira Coutinho e a Capitania da Bahia. Estudo das demais capitanias, perante o Mapa Mundi.

4º Primeiro Governador. Fundação da Bahia.

5º Recapitulação do 3º ponto do 1º ano.

6º Recapitulação do 4º ponto do 1º ano. (Teixeira, 1925, p. 4).

Como foi possível observar, houve a prevalência de uma abordagem temática concentrada na história da colonização e na história da Bahia até o 2º ano do ensino primário, em que também se destacam os usos das expressões “mostrar que” e “comparação” direcionadas aos professores, como forma de indicar uma ruptura em relação ao passado. Contudo, siga na direção de Certeau (1982, p. 70), afirmando ser “impossível analisar o discurso histórico independentemente da instituição em função do qual ele se organiza silenciosamente”. Desse modo, pressupõe-se que haja uma condição, um requisito para alcançar a civilização que se dará, por exemplo, a partir do desenvolvimento urbano e da unificação do país, numa clara alusão aos aspectos nacionalistas em voga, ainda que divergentes, entre 1920 e 1930.

O progresso pôde ser observado nos livros didáticos a partir das diferentes abordagens, como na narrativa do livro de Rocha Pombo a partir do contexto da Guerra contra o Paraguai (1864-1870). Nele se apresentou uma ordem cronológica indicando a vitória brasileira contra a tirania da nação vizinha, cujos resultados teriam alavancado “melhoramentos” em todas as províncias do Brasil (Pombo, 1917). Ainda de acordo esse autor, as grandes construções e estradas de ferro que vieram na sequência teriam transformado a vida de todo o país. Esta narrativa no livro dá início a uma série de outras melhorias, destacando-se nesta parte a imagem de um único homem: Irineu Evangelista de Sousa, o Visconde de Mauá (Figura 1).



Figura 1 – Visconde de Mauá

Fonte: Nossa Pátria (1917).

A imagem deste personagem se insere entre os marcos de uma nação que a partir de sua atuação foi inserida entre uma das mais civilizadas do mundo. Muda-se a ordem pública, a salubridade e normatizam-se as formas de habitar o espaço urbano como forma de se concretizar da civilização. Todavia, desconsidera-se que nas reformas urbanas foram negligenciados e vulnerabilizados os povos indígenas e os africanos que viviam nas cidades.

Entre as temáticas e conteúdos históricos a serem abordados no 3º ano, o programa de ensino prescreveu:

1º Recapitulação dos pontos 1º, 2º e 3º do programa do 2º ano.

2º Os três primeiros governadores gerais. Fundação da Bahia. Invasão de Willegaignon. Fundação da cidade do Rio. O professor mostrará o grande esforço dos portugueses, abrindo os primeiros núcleos de civilização no meio da hostilidade dos índios, das moléstias e do calor, que não tinham na Europa. Na invasão francesa estudar a aliança que faziam os índios com as duas nações. Salientará o trabalho dos padres jesuítas, carmelitas e franciscanos na catequese dos índios.

3º Passagem do Brasil para o domínio espanhol. Rápido estudo do Brasil daquele tempo. As povoações da Bahia, Rio, São Paulo, Olinda. Não havia gente civilizada no centro do país. Piratas e corsários. Invasão do Maranhão pelos franceses. Influência desta invasão na ocupação do Norte do Brasil por brasileiros, portugueses e espanhóis.

4º Invasão holandesa na Bahia e em Pernambuco. Efeitos destas invasões: o brasileiro, sentindo o amor do seu país; o negro, o branco e índio unindo-se contra o holandês. Influência da guerra no desbravamento das matas do interior: as estradas feitas pela guerra serviram depois para o comércio. Restauração de Portugal. Expulsão dos holandeses.

5º Civilização do interior do país. Bandeirantes; caráter coletivo e social das bandeiras; vida agreste e de grandes privações que passaram os bandeirantes no internamento gradual pelo país, aumentando o território que, pelo tratado de Tordesilhas, não passava do centro da Bahia, indo ao Norte até parte do Pará e ao sul até parte de S. Paulo. Descobrimiento das minas. Lutas dos emboabas. Fuga dos negros: República dos Palmares. Domínio comercial dos portugueses sobre os brasileiros; guerra dos Mascates. Rebelião de Beckmann. Escravidão dos índios: conflito com os jesuítas

6º Rápido estudo da Conspiração de Tiradentes, da Independência da Regência.

7º Recapitulação do 4º ponto do 1º ano. (Teixeira, 1925, p. 4).

O ensino de história do 3º ano primário endossou pontos importantes que deveriam ser rememorados do 2º e do 1º ano, respectivamente, recordando uma narrativa cronológica de chegada dos portugueses, expansão da urbanização e conquista da civilização, batalhas vitoriosas em defesa do território e a participação da Bahia nesse processo. Notadamente, as disciplinas não tiveram suas finalidades atendidas em sua totalidade, entretanto, as prescrições determinadas forneceram aos professores “modos de uso” acrescidos aos interesses de grupos e das tensões por trás de sua construção. Ao rememorar as conjunturas históricas do 1º e 2º ano, desapareceram os indígenas, cuja representação criada denotava um caráter de ferocidade selvagem. O papel dos povos originários não apenas foi negligenciado como também foi considerado insignificante, como forma de demonstrar de estancamento da barbárie. Já os negros tiveram sua passagem reduzida à “fuga” em um dos últimos assuntos do ano letivo, sem muito destaque perante o desenvolvimento civilizacional do interior do país. Ademais, a expressão “fuga dos negros” requer o registro de um modelo educacional que foi se construindo a partir da ilusória perspectiva de uma pauta igualitária.

Além de excludente, a instituição escolar perpetuou as desigualdades sociais por ser idealizada para civilizar e formar cidadãos em uma história da educação embranquecida. Quando o programa se refere à “civilização do interior do país” e aos “bandeirantes”, está assinalando o “caráter coletivo e social das bandeiras” e de desbravadores, representados no quadro de Domingos Jorge Velho, exaltado como aquele que lutou pela nação, encontrado nos livros de Rocha Pombo e Pedro Calmon. Já Alberto de Assis destacou nomes considerados adormecidos e pouco lembrados como parte da evolução e do progresso da pátria, destacando nas páginas do seu livro os perseguidos, foragidos, ou seja, aqueles que sofreram e lutaram pela liberdade. No subtítulo, intitulado “Aos martyres da Patria”, referindo-se ao período de 1817, o autor apresentou os nomes vinculados à Guerra dos Mascates (1710-1713) e a Revolução Pernambucana (1817), embora nenhuma imagem fosse identificada. A esse respeito, observo que essa abordagem da escrita de Alberto de Assis destoa de seus pares, talvez pelo próprio distanciamento dos demais historiadores de sua época ao ter enfatizado nomes regionais e movimentos revolucionários pouco explorados em outras obras. Sendo o único autor negro entre os demais analisados, o intelectual não era filho das famílias que fizeram parte da elite baiana, assim como não detinha patrimônios ou recursos financeiros considerados expressivos.

Considerando que a violência não foi considerada em nenhuma das referidas abordagens, há que se considerar as heranças da colonialidade vinculadas a concepção de modernidade. Na compreensão de Aníbal Quijano (2009), o conceito de “colonialidade” representa um padrão de poder, assim como a falácia da modernidade, relacionada a ideia de salvação, progresso e felicidade, que justificou a violência utilizada na colonialidade.

Em síntese, o programa de ensino do 3º ano fez alusões aos aspectos positivos e as vitórias da nação, destacando-se para isso sua participação nas guerras pelas quais atravessara, seu crescimento e expansão territorial, e respectivamente o progresso brasileiro, alcançado com a explanação dos grandes centros urbanos, representados pelas capitais supracitadas. A geografia do território brasileiro se destaca entre as prescrições com relevo para dois elementos: as disparidades entre selvagens e civilizados e as dificuldades em povoar o território. O primeiro exemplo é sugerido a partir do distanciamento entre espaços menos ou mais civilizados, tornando Rio de Janeiro e São Paulo espécies de referências para mensurar o grau de civilidade que, por sua vez, parece ser equivalente à urbanização. Na direção indicada por Elias (1994), a urbanidade, por exemplo, esteve entre as compreensões de civilidade. O segundo exemplo se refere às bandeiras, como já referido, desconsiderando as violências aplicadas nesse processo.

Por fim, a história ensinada aos alunos do 4º ano possuía a seguinte organização de conteúdos:

1º Recapitulação metódica e completa dos pontos 1º a 5º do 3º ano.

2º Rápida explicação das lutas com os espanhóis do Sul. Efeitos destas lutas no desbravamento do Paraná, Santa Catharina e Rio Grande do Sul. Espírito de Independência entre os brasileiros. Conspiração de Tiradentes.

3º Napoleão obriga a família real portuguesa a fugir para o Brasil. Vexames trazidos pela chegada da corte. Abertura dos portos. Fundação de quartéis, banco, imprensa, jardim botânico e outros estabelecimentos no Rio de Janeiro. O Brasil elevado á categoria de Reino. Revolução Pernambucana em 1817. Volta da Família real. Príncipe Dom Pedro. Fico. Influencia de José Bonifacio e da princesa. Luta na Bahia antes de 7 de Setembro. Joanna Angelica. Grito do Ipiranga. Guerra na Bahia. Dois de Julho. Constituinte Brasileira.

Dissolução da Constituinte. Constituição Imperial de 1824. Revolução de Pernambuco de 1824. Hostilidades entre brasileiros e portugueses. Noites das garrafadas. Abdicação de Pedro I.

4º Regência. Grandes desordens no Rio de Janeiro e nas províncias. Ação de Diogo Antonio Feijó. Sabinada, Balaiada. Farrapos. Maioridade de Pedro II. Revolução de S. Paulo, Minas e Pernambuco. Pacificação do Rio Grande do Sul. Guerra contra Oribes e Rosas. Primeiras estradas de ferro. Visconde de Mauá. Imigração europeia e desenvolvimento da agricultura no Sul do país.

5º Guerra contra o Uruguai e o Paraguai. Nova fase de progresso. Telégrafo, submarino, estrada de ferro imigração, propaganda abolicionista Libertação dos nascituros. Eleição direta. Viagens do Imperador.

6º Liberdade dos escravos. Desorganização da agricultura e desgosto dos senhores de engenho. Proclamação da Republica. Governo Provisório e Constituição de 24 de Fevereiro. Governos das Republicas até 15 de Novembro de 1910. Consolidação com Floriano. Pacificação com Prudente. Restauração financeira com Campos Salles. Delimitação do território, saneamento do Rio de Janeiro, novas estradas de ferro com Rodrigues Alves e Rio Branco. Propaganda no exterior, importância diplomática, nova marinha de guerra, novas estradas de ferro e portos com Affonso Penna. Rio Branco e Ruy Barbosa. (Teixeira, 1925, p. 4).

Retomar de forma metódica os assuntos selecionados do programa do 3º ano nos leva a pensar na dimensão atribuída aos eventos históricos concentrados entre os séculos XIX e XX. Sugere-se ao final do ensino primário um conjunto de elementos que se remetem a uma narrativa de conquistas, além do caráter beligerante na emancipação do Estado brasileiro e da consolidação de seu caráter nacional como superação da colonização. No diálogo com Fonseca (2017, p. 95) os programas curriculares acompanharam a produção historiográfica brasileira, cuja tendência positivista elencou temáticas, como a expulsão dos holandeses de Pernambuco, ou a Guerra do Paraguai, por exemplo, como eventos fundadores da identidade nacional coletiva. Por sua vez, a produção dos livros didáticos também acompanhava essa tendência.

Nessa direção, para o autor Rocha Pombo em *Nossa pátria*, as sucessivas reformas políticas e sociais no início do século XX dominaram o espírito público de forma que apenas a paixão pelo futuro prevalecesse. Assim, ele fez alusão à tentativa republicana de rompimento com um passado colonial a partir das reformas urbanas, na construção dos mitos e heróis nacionais, o que o aproxima das perspectivas projetadas pelo programa de ensino da Bahia de 1925. O intelectual ressaltava que “o vasto movimento de reabilitação cívica, que por todas formas se está fazendo no paiz, se relaciona muito de perto com a revivescencia da nossa cultura histórica” (Pombo, 1923, p. 73). Deste modo, a disciplina de história possuía o caráter de ser a mais complexa e edificada entre as ciências, responsável pela formação da consciência, ou seja, sua função era “gerar em taes almas – o temor da posteridade, si é que nellas fallece o temor de Deus” (Pombo, 1923, p. 73). Além de uma expressiva referência aos valores cristãos ocidentais, apresentava-se um receio pelo futuro, ao que parecia uma tentativa de estimular o exercício da ordem, temendo a barbárie.

Há muitas formas de narrar a história, atribuindo-se concepções e valores à proposta que se almeja constituir e que se deseja consolidar. Mas, neste contexto em específico, no período após as comemorações pelo centenário da independência, a proposição dos eventos históricos e da conjuntura na qual ocorrem, sugerem uma via de pensamento aos professores e, por extensão, aos alunos que almejam a perspectiva de uma nação vitoriosa.

No diálogo com Bittencourt (1993), a visão pacifista de Rocha Pombo o difere de outros autores em virtude de uma identificação histórica e cultural de valorização do continente americano. A narrativa histórica na edição de *Nossa Pátria*, por exemplo, não teve início a partir do “descobrimento”, mas de temáticas patriotas como: I – Nossa Pátria; II – A Bandeira da nossa Pátria; III – A nossa independência; e, por fim; IV – José Bonifácio, exaltado como primeiro personagem heroico do livro. Contudo, observo que esse ideal otimista também foi encontrado em Alberto de Assis, assinalando que o Brasil teria recebido as lições necessárias durante o período colonial, não sendo permitido “errar a trilha”, uma vez que “ensaaiou os passos de nacionalidade no Império”, assumindo seu poder e valor. Para ele, esse era um breve período em que o Brasil, mesmo diante dos pessimistas, teria realizado uma de suas viagens rumo ao progresso e sua democracia, o “glorioso torrão brasileiro” (Assis, 1922, p. 7).

Por outro lado, observou-se ainda na leitura do programa que a “liberdade dos escravos” foi resumida a um breve momento que não mereceu destaque quando se aborda o progresso brasileiro que é justificado a partir das reformas industriais ao final do século XIX. Assim como o programa de ensino não destinou espaço a tratar das resistências e lutas sociais dos abolicionistas, os referidos livros também não entraram a fundo nessa temática.

Também nesta quarta etapa escolar, os professores de educação, moral e cívica foram instruídos a estimularem nos alunos a necessidade de trabalharem em suas respectivas localidades:

Salientando as necessidades do município em que trabalha o professor evitará fazer apreciações deprimentes, levantando, ao contrario o animo dos alumnos e indirectamente de suas familias. Recordará a observação da Historia do Brasil mostrando que, no passado todos os logares eram atrasados e com o tempo trabalho e perseverança, foram subindo em progresso e civilização. (Teixeira, 1925, p. 18).

O documento enfatiza a instrução para que o professor evitasse realizar apreciações deprimentes, a fim de que se ressaltasse a imagem de um país perseverante rumo ao progresso. Deste modo, caberia ao professor, assim como à condução de suas aulas, a construção de uma visão positiva sobre o desenvolvimento do país. Mais do que isso, o documento faz alusões às diferenças que já existiam no próprio estado nas quais estão contrapostas a população do interior e aquela da capital.

O ensino de educação, moral e cívica em suas proposições acerca do mundo do trabalho levou aos alunos do 4º ano concepções que, além de seu dever para com o município, incluíam o compromisso com o pagamento de impostos e a preparação para a guerra: “a guerra é um mal inevitavel nas condições actuaes de civilização. Não só nas linhas do exército o cidadão servirá á Patria no momento da guerra: o industrial, o agricultor são elementos de suprema importancia no exito da guerra” (Teixeira, 1925, p. 18). Somase a essa análise o recrutamento de força de trabalho como parte do desenvolvimento capitalista, segundo Veiga (2022, p. 289). Para a autora, a obrigatoriedade escolar conduzia a população a identificar “atos imorais e ilegais”, considerando-se que o trabalho infantil não era proibido. O trecho do programa menciona a guerra, mas estimula a necessidade de trabalho e de outras formas de atuação social para além do uso da força. Trata-se de uma estratégia para mobilizar o trabalho em conjunto a partir dos diferentes setores em prol da proteção da nação e de seu desenvolvimento. Portanto, cabia aos professores o estímulo e o esforço para que os alunos se dispusessem a atender as necessidades de seu município e de seu país, se necessário.

Ainda que essas necessidades do município, do estado e do país não fossem exatamente exploradas pelo programa, aos sentidos de disciplina e trabalho parecem articulados. Retomando ao diálogo com Nagle (2009), a eclosão da guerra havia levantado os perigos, como a indiferença e o rompimento da unidade territorial. Por isso, a preocupação com a disciplina e o trabalho se constituía como uma contribuição cívica pela proteção da pátria.

Assim, os conteúdos históricos escolares, na articulação com as práticas mobilizadas, pretendiam orientar o modo de conduzir o ensino de história disciplinarizado. Em outras palavras, pensamos no saber histórico ensinado como aquele que é parte do modo produzido no contexto escolar, respeitada sua temporalidade. Nesse sentido, a leitura do programa acima não nos permite enveredar pelas práticas mobilizadas que dele se apropriam. Entretanto, nossa reflexão situa-se, tanto na análise das estratégias de ensino em torno das normativas regulares e institucionalizadas, como em suas prescrições para um ensino de história que orientasse a consciência cívica nas práticas da vida humana.

Reafirma-se que a precariedade na formação de professores especialistas durante o período, assim como as normas e metodologias propostas pelo programa para o ensino de história esvaziavam o debate acerca da construção de sujeitos. Essa construção é pensada a partir das relações do aluno com a noção de tempo, bem como com a memória. Na leitura dos métodos e instruções dirigidos aos primeiros anos do ensino primário, verifica-se que além dos conteúdos e conhecimentos específicos ao ensino de história, estavam presentes princípios biologizantes, dinâmicas colonizadoras e práticas colonizadoras. Retomando o diálogo com Souza (2013, p. 270), é possível observar que as práticas docentes nas primeiras décadas do século XX foram estimuladas por manuais, dedicados a estimular a adoção de atitudes como “virtudes morais” e “polidez”. Ou seja, recomendavam-se aos professores formarem cidadãos civilizados, capazes para o exercício do trabalho e aptos a defenderem sua nação. Dentre os conceitos e palavras-chave identificadas pela autora também se destacaram nos livros e documentos analisados expressões sinônimas, cujo propósito era buscar consolidar uma forma escolar moderna comum ao magistério.

A esse respeito, na contemporaneidade, Quijano (2009, p. 74) verifica que foram forjadas “relações intersubjetivas de dominação sob hegemonia euro centrada”, de modo que esse universo passou a ser denominado como a modernidade. Nessa concepção maniqueísta de colonialidade e modernidade eurocêntrica, as populações passaram a ser identificadas como: “inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos”.

É necessário considerar que nesse período analisado houve restrições e limites do acesso das camadas populares, negros e indígenas no processo de implementação das legislações em torno da vida escolar. Ocorre que a reforma realizada na década de 1920 não contemplou ou reparou as desigualdades de acesso à educação na sociedade da Bahia. O que se observou no entrecruzamento entre conteúdos, abordagens e métodos de ensino publicado nos livros pesquisados e no programa de ensino da Bahia de 1925 foi uma distinção silenciosa, na qual sobressaem indicações dos perfis daqueles sujeitos que poderiam ocupar os bancos escolares. Tal posicionamento, que almejou distinguir alfabetizados de analfabetos, civilizados de primitivos, ocorreu tanto na organização do espaço escolar, como na seleção dos conteúdos a serem difundidos. A primeira observação advém do fato de que a própria legislação tratou de reiterar as diferenças entre as escolas rurais e urbanas, especificando ainda as disciplinas a serem lecionadas em cada uma. A segunda observação incide sobre a orientação que as biografias de grandes vultos dos homens da história brasileira fossem ministradas em forma de palestra nas aulas de história. Por sua vez, nos livros didáticos havia sugestões dos tipos ideais que deviam ser

representados como sujeitos da história a serem copiados ou espelhados, tomando-os como referências do código de conduta a ser estabelecido. A esse respeito, Veiga (2022, p. 16) assinala que na longa duração do “processo civilizador/ colonizador” foram favorecidos padrões de etiqueta que desqualificam alguns perante outros, através de categorização hierárquica entre as pessoas. Tratou-se, por exemplo, de subjugar como “ignorantes” e “analfabetos” aqueles que não foram escolarizados. Assim, dialogo com Galvão (2022) ao demonstrar que os sentidos em torno da palavra analfabeto, desde meados do Império, se relacionavam a ausência da moral. Nesse sentido, a escola primária ao estabelecer seus regulamentos, as normas e mecanismos de controle, acabou por não possibilitar a mobilidade social, mas dar visibilidade às diferenças já existentes quando foi regularizada.

O estabelecimento desse programa de ensino possibilita pensar na perpetuação das diferenças, em que aquele considerado inculto ou incivilizado fez parte de uma lógica civilizatória colonizadora. É inegável que o Brasil passou por um processo de modernização e desenvolvimento ao longo dos séculos XIX e XX, alterando sua infraestrutura urbana, expandindo a escolarização e a urbanização dos grandes centros. Ocorre que esses processos foram marcados por contradições e desigualdades, que culminaram na permanente exclusão social de grupos marginalizados, que não foram observados, seja pela organização dos conteúdos, seja pelos autores dos livros.

Considerações finais

O texto analisou os conteúdos e métodos do programa de ensino primário de 1925 e suas articulações com as concepções dos autores Rocha Pombo, Alberto de Assis e Pedro Calmon através dos respectivos livros didáticos recomendados pela diretoria de ensino durante a gestão de Anísio Teixeira. O programa, compreendido como um documento regulador, prescrevia métodos e instruções destinados aos professores de história do Brasil, que eram responsáveis por adotar práticas pedagógicas que reforçassem o comprometimento dos alunos com o país e a continuidade do trabalho realizado pelas últimas gerações.

Mesmo com a prescrição do programa, não há confirmação de que as práticas e metodologias prescritas foram inovadoras em sala de aula, uma vez que não se pode averiguar sua apropriação por parte dos alunos e professores. Contudo, as análises apresentadas trazem uma reflexão importante sobre as concepções de ensino de história e de educação cívica presentes na Bahia e no Brasil no início do século XX. Com isso, é possível refletir sobre as relações entre educação e sociedade, bem como as implicações políticas, culturais e ideológicas desses conteúdos ensinados.

O programa de educação cívica, assim como os livros de história refletiam o pensamento de uma elite intelectual da época, que embora não seja homogênea, vislumbrou um projeto de sociedade a partir da Reforma do ensino de 1925 na Bahia (Assis, 2024). Os conteúdos ensinados eram voltados para a formação de um sujeito civilizado e obediente às normas sociais, com destaque para os valores de ordem, respeito à tradição e ao trabalho. No entanto, essas concepções não devem ser interpretadas de maneira unívoca ou simplista, elas possuem implicações complexas e multifacetadas que só podem ser específicas a partir de uma análise histórica cuidadosa. Por isso, é importante situar essas concepções de educação cívica e história no contexto histórico e cultural em que foram elaboradas e ensinadas.

Uma das principais lacunas identificadas é a vulnerabilização dos povos indígenas e afrodescendentes na formação da identidade nacional e nas práticas pedagógicas do período desenvolvido. Outra lacuna destacada foi a ausência de uma compreensão mais ampla e diversificada da história brasileira, que muitas vezes foi apresentada de forma

simplificada e eurocentrada, como hoje já se verifica entre as pesquisas sobre a história do ensino de história. Entre os desafios apontados estão a atualização dos métodos e práticas pedagógicas para incluir as novas demandas e desafios da sociedade contemporânea, como a diversidade cultural e a formação de sujeitos críticos e atuantes em uma sociedade democrática. Além disso, é importante estimular a produção e análise de materiais didáticos mais pluralistas e representativos da diversidade cultural brasileira, bem como fomentar o debate e a reflexão crítica sobre a história e a cidadania em sala de aula entre futuros professores pesquisadores. Assim, espera-se que as reflexões do texto podem ser úteis para professores e pesquisadores que buscam problematizar os princípios de uma escolarização em prol da cidadania e da diversidade. Na contemporaneidade, em qual o projeto de sociedade professores vêm sendo formados, para quê e para quem? Compreender como o ensino de história foi pensado e desenvolvido tradicionalmente é fundamental para se pensar em práticas mais críticas e dialógicas que contemplem a diversidade de culturas, saberes e valores que compõe a sociedade brasileira.

Referências

ANDERSON, Benedict. *Comunidades Imaginadas: Reflexões sobre a origem e a expansão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das letras, 2008.

ASSIS, Cristina Ferreira de. *Livros didáticos de história: concepções civilizatórias para o ensino primário da Bahia (1925-1933)*. 2024. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Salvador, 2024.

BITTENCOURT, Circe. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. 1993. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. São Paulo, 1993.

BRITO, Gilmário Moreira. *Culturas e Linguagens em Folhetos Religiosos do Nordeste: inter-relações, escritura, oralidade, gestualidade, visualidade*. São Paulo: Annablume, 2009.

BOTO, Carlota. A liturgia da escola moderna: saberes, valores, atitudes e exemplos. *Revista História e Educação*, v. 18, n. 44, p. 99-127, 2014.

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural entre Práticas e Representações*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

DUARTE, Raimunda Dias. *A ordem de educar meninos na Amazônia paraense: uma análise discursiva da obra “Compêndios de civilidade cristã” de Dom Macedo Costa (1880 1915)*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2015.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FONSECA, Thaís Nívea de Lima. *História & ensino de História*. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Analfabetismo, práticas de cura e população negra: uma análise da produção discursiva da imprensa brasileira na década de 1850. *Práxis Educacional, Vitória da Conquista*, v. 18, n. 49, p. 1-24, 2022.

GUMES, João. *Os analfabetos*. Salvador: Escola Tipográfica Salesiana, 1928.

LUZ, José Augusto Ramos da. *Um olhar sobre a educação na Bahia: a salvação pelo ensino primário (1924–1928)*. 173f. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e ciências humanas, Salvador, 2009.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. 3.ed. São Paulo: Editora da USP, 2009.

PINA, Maria Cristina Dantas. *A escravidão no livro didático de história do Brasil: três autores exemplares, 1890–1930*. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2009.

RODRIGUES, André Coura. *Manuais didáticos e conhecimento histórico na reforma João Pinheiro: Minas Gerais, 1906-1911*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2009.

SAMPAIO, Rita. *O livro didático e o cânone literário-escolar (1930–1945)*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2010.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. 2009. p. 73-319.

SOUZA, Rosa Fátima de. A formação do cidadão moderno: a seleção cultural para a escola primária nos manuais de Pedagogia (Brasil e Portugal, 1870 – 1920). *Revista Brasileira De História Da Educação*, v. 13, n. 3, p. 257-283, 2013.

VEIGA, Cynthia Greive. *Subalternidade e opressão sociorracial: questões para a historiografia da educação latino-americana*. São Paulo: Editora da Unesp, 2022.

Fontes

ASSIS, Alberto. *Vultos e datas do Brasil*. Bahia: Joaquim Ribeiro & Co. 1922.

BAHIA. Lei nº 1.846, de 14 de agosto de 1925. Reforma a instrução pública do Estado. Imprensa Oficial do Estado. Salvador: 1925.

CALMON, Francisco Góes. *Relatório dos presidentes dos estados brasileiros (BA) – 1892 a 1930*, p. 56-57, 1925.

CALMON, Pedro. *História da Bahia*. 2ª ed. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1928 [1927].

POMBO, Rocha. Instituto Varnhagen. Discurso inaugural dos seus trabalhos. In: CARVALHO, Elysio de. *América brasileira: resenha da actividade nacional*. Rio de Janeiro: Anuario do Brasil 1923. p. 71-73.

POMBO, Rocha. *Nossa Pátria*. 60ª ed. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1917.

TEIXEIRA, Anísio. *Programa do ensino da escola elementar urbana do Estado da Bahia*. Salvador: Imprensa Oficial do Estado da Bahia, 1925.

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

Declaração de financiamento

A pesquisa que resultou nesse artigo contou com o financiamento da CAPES (Processo 88887.486578/2020-00).

Cristina Ferreira de Assis é Doutora em Educação e Contemporaneidade, é Professora Assistente da área de Prática de ensino de História da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Sua trajetória inclui análises de livros didáticos no campo da História da educação e do Ensino de História. Desenvolve pesquisas e projetos envolvendo a formação de professores/pesquisadores de História.

Gilmário Moreira Brito é Doutor em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professor Titular da Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB) - Campus I. Líder do Grupo de Estudo Educação, História, Cultura e Linguagens (GEHCEL). Tem experiência em História e Educação com ênfase nos seguintes temas: instituições e culturas escolares; memórias e histórias de educação de livros, de impressos didáticos, da imprensa, dos intelectuais e da cultura afro-brasileira.



Disponível em:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=221081923025>

Como citar este artigo

Número completo

Mais informações do artigo

Site da revista em redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe,
Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no
âmbito da iniciativa acesso aberto

Cristina Ferreira de Assis, Gilmário Moreira Brito

**Ensinar história e formar professores: uma análise das
prescrições do Programa de ensino da Bahia no início do
século XX**

**Teaching history and training teachers: An analysis of the
prescriptions of the Bahia Teaching Program at the
beginning of the 20th century**

História (São Paulo)

vol. 43, e20240034, 2024

Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho,

ISSN: 0101-9074

ISSN-E: 1980-4369

DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-4369e20240034>